



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

EL PROCESO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LAS
AULAS REGULARES.

En el nivel educativo medio superior desde el departamento de
psicopedagogía.

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

GABRIELA CASTAÑEDA CORTÉS

ASESORA:

LIC. MARÍA LUISA LÓPEZ ESQUER

MÉXICO, D. F.

AGOSTO, 2007.

AGRADECIMIENTOS

*El temor a Jehová es el principio de la sabiduría,
Y el conocimiento del Santísimo la inteligencia.*

Proverbios 9:10

Gracias a Dios por guiarme de la mano durante mi vida,
Gracias a mis padres por haberme regalado este triunfo,
Gracias a personas que me han regalado un aprendizaje especial con su amistad,
Gracias al habitante de mi pequeño corazón,
Gracias a quien apoyo mis ideas locas para terminar este camino...
Gracias a todos aquellos que de alguna manera fueron parte de esta carrera sin
saberlo...

Gabriela

“Sabio no es aquel que dedica su vida a aprender
sino el que la dedica a enseñar”

Anónimo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	1
CAPÍTULO 1 FUNDAMENTO TEÓRICO DEL ENFOQUE DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL NIVEL EDUCATIVO MEDIO SUPERIOR.	5
1.1 Sustento Teórico: Bases teóricas que guían la investigación.	5
1.1.1 <i>Teoría constructivista.</i>	6
1.2 Orientación Educativa.	8
1.2.1 <i>Antecedentes de la Orientación Educativa.</i>	10
1.2.2 <i>La Orientación Educativa: sus principios, sus funciones y sus servicios.</i>	11
1.2.3 <i>Servicios de la práctica de la Orientación Educativa.</i>	14
1.2.4 <i>La Orientación Educativa y el enfoque de integración educativa.</i>	22
1.3 Adolescencia.	26
1.3.1 <i>Etapas de la adolescencia</i>	29
1.3.2 <i>Teorías sobre la adolescencia.</i>	32
1.3.3 <i>Factores que determinan la adolescencia.</i>	33
1.3.4 <i>El Adolescente y las Necesidades Educativas Especiales.</i>	34
1.4 Familia.	37
1.4.1 <i>Evolución de la familia.</i>	38
1.4.2 <i>Funciones de la familia.</i>	39

1.4.3 <i>Tipos de Familia.</i>	42
1.4.4 <i>Etapas de la Familia.</i>	42
1.4.5 <i>La Familia como sistema.</i>	43
1.4.6 <i>Familias con integrantes con necesidades educativas especiales.</i>	46
1.5 Necesidades Educativas Especiales.	58
1.5.1 <i>Deficiencia auditiva.</i>	65
1.5.2 <i>Discapacidad de lenguaje.</i>	68
1.5.3 <i>Deficiencia motora.</i>	69
1.5.4 <i>Deficiencia visual.</i>	71
1.6 Enfoque de Integración Educativa.	77
CAPÍTULO 2 DIAGNÓSTICO DE LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES RESPECTO AL ENFOQUE DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA.	82
2.1 Diagnóstico de la Investigación.	82
2.1.1 <i>Trabajo de campo.</i>	82
2.2 Contextualización.	84
2.2.1 <i>Colegio de Ciencias y Humanidades.</i>	84
2.2.2 <i>Estadísticas de aspectos generales.</i>	87
2.2.3 <i>Estadísticas de aspectos socioeconómicos.</i>	88
2.2.4 <i>Estadísticas de aspectos académicos.</i>	90
2.3 Observaciones para la investigación de campo.	92

2.4 Instrumentos de Investigación.	95
2.5 Resultados.	96
2.6 Análisis de resultados.	103
CAPÍTULO 3 PROPUESTA DIDÁCTICA: TALLER DE <i>ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA REGULAR.</i>	104
3.1 Presentación del Taller.	104
3.2 Cartas Descriptivas.	105
3.2.1 Sesión I Educación especial y Necesidades educativas especiales.	106
3.2.2 Sesión II Deficiencias auditivas.	107
3.2.3 Sesión III Deficiencias visuales.	108
3.2.4 Sesión IV Deficiencias de lenguaje.	109
3.2.5 Sesión V Deficiencias motoras.	110
3.2.6 Sesión VI Integración educativa.	111
CONCLUSIONES.	112
BIBLIOGRAFÍA.	114
ANEXOS.	119

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo refiere a la investigación de tesis para la obtención del título de la Licenciatura en Pedagogía, el tema a desarrollar es *El proceso de integración educativa de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales (NEE)*, particularmente en *las aulas regulares*.

Las principales inquietudes que tuve para realizar la investigación; fue en primera instancia, el darme cuenta que a lo largo de mi trayectoria escolar y personal he convivido con personas con capacidades diferentes, lo cual me ha hecho mirar el rezago y el rechazo que se tiene dentro de la sociedad hacia estas personas, lo que crea en mí una preocupación y un interés por la integración de estas personas dentro del ámbito educativo y del ámbito social, considero que al igual que las demás personas, ellas tienen el mismo derecho de vivir dignamente. A al respecto se sabe que en nuestra sociedad existen 1,795.300 personas con discapacidades, (<http://www.inegi.gob.mx>, consultada 25 octubre 2004)

La segunda inquietud es el propio eslogan de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN): el cual es *“educar para transformar”* ya que mi propuesta plantea el trabajo con personas comunes, en este caso sensibilizar a través de un taller a docentes y orientadores, para que conozcan el enfoque de integración educativa y favorecer la integración de las personas con NEE al aula regular, es decir, educar, dar una culturalización¹ para transformar una sociedad que en ocasiones se torna discriminadora.

¹ Entiéndase por culturalización un conjunto de valores y normas que rigen la conducta de los individuos, y que ven en su adquisición un proceso deseable de integración social.

Y una tercera inquietud fue que a partir de una entrevista realizada a una alumna de nivel educativo medio superior con NEE, en particular con secuelas de parálisis cerebral tipo III, pude visualizar que personas con NEE por sí solos se consideran personas sin limitaciones para desarrollarse en todos los aspectos, lo cual despierta en ellos deseos de superarse para que aunado con el apoyo de su familia se integren de manera habitual a las instituciones educativas sin ninguna excepción en ningún nivel educativo.

Con esta experiencia encontré que las personas con NEE prefieren vivir en un sistema abierto, es decir, en un ambiente social menos restringente y no en un ambiente segregador, lo que me hace defender con mayor afán la posición de la integración educativa, ya que este enfoque es el que favorece el desarrollo de dichas personas, lo cual lo sustenta (SÁNCHEZ, 1998: pp. 196) cuando menciona que “los individuos con alguna discapacidad tienen el derecho de llegar a ser ciudadanos útiles y productivos, solo es necesario crear en ellos el deseo de trabajo y lucha por la dignidad desde la escuela. ...”

En este sentido, una de las funciones del Sistema Educativo esta encaminada a integrar a la sociedad a ciudadanos con NEE, lo cual me parece valioso ya que con esto se está fomentando la integración de personas con capacidades diferentes. Pero, en verdad, ¿se puede fomentar la integración educativa de alumnos y alumnas con NEE a las aulas regulares desde la escuela? o, ¿cómo se puede fomentar la integración educativa en aulas regulares desde la escuela?

La concepción que se tiene de las escuelas integradoras y/o inclusivas en nuestro entorno suele ser una situación que aún no se concreta del todo, aunque hay que

reconocer los avances que se han obtenido con programas como las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) que operan desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) ayudando a los niños y niñas con NEE en el nivel primaria y secundaria, pero ¿qué hay de los adolescentes que están en edad de cursar el nivel medio superior?, ¿qué se ha hecho en ese nivel para la integración de los alumnos y alumnas con NEE?; particularmente en esta área es donde se centra mi interés, de aquí que mi trabajo de campo fuera llevado a cabo en una escuela de nivel medio superior específicamente en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel sur me interesa conocer cómo se da el proceso de integración educativa con los alumnos y alumnas con NEE, específicamente de los alumnos y alumnas del nivel educativo medio superior y como desde mi función de pedagoga puedo incidir en este tipo de problemáticas.

Como podemos percatarnos se cuentan con políticas educativas que incluyen a esta población, sin duda alguna se está dando una apertura escolar, laboral y social a las personas con NEE, sin embargo desde la acción pedagógica aún falta bastante por realizar en este campo, ya que estas personas colocan sus esperanzas en esa “apertura” desconocida para muchas personas y que aún no se ve concretada del todo en las aulas regulares.

El desarrollo del presente trabajo se divide en tres partes, en un primer momento se presenta el sustento teórico del enfoque de Integración Educativa en los procesos de Orientación Educativa; en un segundo momento, se expone la investigación de campo, la cual como ya se mencionó se desarrolló en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Sur específicamente en el Departamento de

Psicopedagogía, Finalmente en un tercer momento se presenta como propuesta didáctica, un taller, encaminado al trabajo de sensibilización que requieren los docentes y orientadores educativos en el proceso de integración educativa en las aulas regulares.

CAPÍTULO 1 FUNDAMENTO TEÓRICO DEL ENFOQUE DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL NIVEL EDUCATIVO MEDIO SUPERIOR.

1.1 Sustento teórico: Bases teóricas que guían la investigación.

Para adentrarnos al tratamiento de un tema en particular cualquiera que este sea, es necesario posicionarse en una teoría, la cual nos ayudará a sustentar la investigación; es por ello que también es importante conocer el origen de esa teoría y su relación sujeto objeto, esto último con mayor importancia si se trata de un trabajo de investigación. Así pues, en este apartado se trabaja un esquema general del constructivismo (tanto como paradigma como teoría).

El constructivismo se inserta en la tradición filosófica pragmática y relativista. Situado en el problema epistemológico del sujeto y el objeto de conocimiento en una constante retroalimentación, el sujeto cognoscente es un ente activo; que construye su propio conocimiento, mientras que el objeto muestra una relación dialéctica con el sujeto.

De modo que la relación epistemológica puede expresarse de la siguiente manera:

$$O \leftrightarrow S$$

Observando la interacción entre el objeto de conocimiento y el sujeto cognoscente.

En el enfoque constructivista, el modelo que se utiliza es el enfoque curricular terminal, y el aprendizaje significativo se da con ayuda de conocimientos previos.

1.1.1 Teoría constructivista.

La base teórica de este trabajo será la teoría constructivista, ya que es la teoría que en los últimos años se ha acercado a la ideología del proceso de integración educativa con alumnos y alumnas con NEE, siendo esta de gran apoyo para el avance de los programas educativos.

El constructivismo sostiene que el individuo no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores.

En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Fundamentalmente con los esquemas propios, es decir, con lo construido en su relación con el medio.

La construcción que se elabora todos los días, y en los contextos en los que se llevan a cabo diversas actividades, que dependen de dos aspectos: de la representación inicial que se tiene de la nueva información, y de la actividad, externa o interna, que se desarrolla al respecto.

De esta manera, se puede comparar la construcción del conocimiento con algún trabajo mecánico; los esquemas serían comparables a las herramientas. Es decir, instrumentos especiales que por regla general sirven para una función específica y se adaptan a ella únicamente.

Para entender la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana se debe poseer una representación de los diferentes elementos que están presentes.

En síntesis: el esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejar ambos internamente y enfrentarse a situaciones

iguales o parecidas en la realidad. Los esquemas pueden ser muy simples o muy complejos, o bien muy generales o muy especializados. De hecho hay herramientas que sirven para diversas funciones, mientras que otras sólo sirven para actividades específicas.

Como sucede con cualquier doctrina o teoría, el constructivismo alberga en su interior una variedad de escuelas y orientaciones que mantienen ciertas diferencias de enfoque y contenido.

El constructivismo piagetiano, que adopta su nombre de Jean Piaget, es el que sigue más de cerca las aportaciones de ese pedagogo, particularmente aquellas que tienen relación con la epistemología evolutiva, es decir, el conocimiento sobre la forma de construir el pensamiento de acuerdo con las etapas psicoevolutivas de los niños. El constructivismo piagetiano tuvo un momento particularmente influyente durante las décadas de 1960 y 1970, impulsando numerosos proyectos de investigación e innovación educativa. Para Piaget, la idea de la asimilación es clave, ya que la nueva información que llega a una persona es asimilada en función de lo que previamente hubiera adquirido. Muchas veces se necesita una acomodación de lo aprendido, por lo que debe haber una transformación de los esquemas del pensamiento en función de las nuevas circunstancias.

Por su parte, el constructivismo humano surge de las aportaciones de Ausbel sobre el aprendizaje significativo, a los que se añaden las posteriores contribuciones neurobiológicas de Novak.

El constructivismo social, por su parte, se funda en la importancia de las ideas alternativas y del cambio conceptual, además de las teorías sobre el procesamiento

de la información. Para esta versión del constructivismo son de gran importancia las interacciones sociales entre los que aprenden.

Finalmente, se ha denominado como constructivismo radical (von Glaserfeld) una corriente que rechaza la idea según la cual lo que se construye en la mente del que aprende es un reflejo de algo existente fuera de su pensamiento. En realidad, se trata de una concepción que niega la posibilidad de una transmisión de conocimientos del profesor al alumno, ya que ambos construyen estrictamente sus significados. Los constructivistas radicales entienden la construcción de saberes desde una vertiente darwinista y adaptativa, es decir, el proceso cognitivo tiene su razón de ser en la adaptación al medio y no en el descubrimiento de una realidad objetiva. A diferencia de los otros constructivismos, en general calificable como realistas, el constructivismo radical es idealista porque concibe el mundo como una construcción del pensamiento y, por tanto, depende de él (DELVAL, 1994).

Basando en la filosofía constructivista se desarrollarán los siguientes apartados, teniendo presente que cada uno representan una parte importante para el proceso de integración educativa con alumnos y alumnas con NEE.

1.2 Orientación Educativa.

En este apartado se desarrolla la base teórica de la orientación educativa para tener una visión de la misma, siendo esta la parte fundamental que se trabaja en la práctica desde el Departamento de Psicopedagogía de CCH Sur.

Entendiendo desde la investigación que la orientación educativa es una disciplina, en la cual convergen aspectos teóricos relacionados con pedagogía, psicología y

sociología. En práctica, según Jiménez (1993) se define como “aquellas acciones de información y asesoría, que se realizan sistemáticamente durante el proceso formativo del estudiante, con la intención de favorecer su desarrollo académico, personal y social, mediante la definición e instrumentación de estrategias que le permitan el logro de sus metas escolares, profesionales y ocupacionales” (p. 35).

Aunque también con respecto al concepto de orientación, Ma. Luisa Rodríguez (1991) dice: “Se atribuye a J. M. Brewer el concepto de que orientar es idéntico a educar (...) la labor que debemos hacer en la escuela puede ser descrita como ayuda a los niños para comprender, organizar, extender y conseguir actividades cooperativas e individuales. Esto significa <<orientar>>.” (p. 22).

Esto quiere decir que, orientar es, fundamentalmente, guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que las rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar y comprender que él es una unidad con significado, capaz de y con derecho a usar su libertad, su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y acentuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre, casi todos los autores coinciden, en caracterizar a la orientación como un proceso de ayuda profesionalizada hacia la consecución de promoción personal y de madurez social. La raíz de la palabra *orientación* (*guidance*) evoca los conceptos de guía, gestión, gobierno, de tal modo que para los padres y las madres de familia así como para las personas que solicitan ayuda al orientador, éste sería aquella persona que dirige a los alumnos hacia ciertas finalidades o intenciones educativas y vocacionales.

1.2.1 Antecedentes de la Orientación Educativa.

La orientación educativa se ubica en el aspecto ocupacional, vocacional y psicológico para finalmente retomar el área educativa. Después de la Revolución Francesa se promulga la Ley de Chaplier la cual otorga la libertad de elección profesional. Frank Parsons en 1908 presenta un sistema de rasgos y factores que caracterizaban a los jóvenes en formación y fue indicador de lo que hoy se conoce como orientación vocacional (RODRÍGUEZ, 1991, p.13). Terminada la primera Guerra Mundial se hace notoria la necesidad de proporcionar a los alumnos un diagnóstico individual de orientación para obtener un perfil para su profesión. Luis Herrera y Montes fue el pionero de la orientación educativa en México, se conoce como el padre de esta disciplina en nuestro país, creó la primera oficina de orientación educativa en la SEP, dando el servicio de orientación en el nivel secundaria (NAVA, 1994, p.11). Rodolfo Bohoslavsky (citado en NAVA, 1994, p.18) fundamentó la orientación educativa como una colaboración no directiva, la cual debe apoyar al individuo a restituirle su identidad, es decir, a promover el establecimiento de una imagen no conflictiva de su identidad profesional. Por último José Nava (1991, p.15) trata de fundamentar la orientación educativa en México, en colaboración con la Asociación Mexicana de la Orientación Educativa, define a la orientación como la disciplina que estudia y promueve durante toda la vida, las capacidades pedagógicas, socioeconómicas y psicológicas del ser humano con el propósito de vincular su vida personal con la profesional.

1.2.2 La orientación educativa: sus principios, sus funciones y sus servicios.

Dentro de las funciones de la orientación educativa también hay que considerar los principios y los servicios, por lo que a continuación se describirán un poco de estos tres ámbitos.

Actualmente se observa un interés por basar científica y filosóficamente las diferentes teorías de la orientación, no obstante, de esta diversidad de enfoques se pueden concretar según María Luisa Rodríguez (1991, p.15) principios generales del proceso orientador sin los cuales éste no sería fidedigno. Teniendo como tales:

- La orientación se preocupa constantemente del desarrollo de las personas, pretendiendo conseguir el más alto funcionamiento de las potencialidades del orientado.
- Las técnicas de orientación yacen en procesos de conducta individual; enseñan a la persona a conocerse a sí misma, a desarrollarse direccionalmente; se centra en las posibilidades, tratando de resolver carencias, flaquezas, debilidades.

Se entiende por funciones del orientador educativo, la operación o ejecución del proceso de orientar a un individuo de manera planificada y con el propósito de vincular su desarrollo social en el país. Para lograr el buen funcionamiento del desarrollo social, el orientador debe tomar en cuenta el modelo de desarrollo del país y el contexto individual, social y real de cada individuo, así como también el marco político-normativo donde las necesidades sociales son prioridades y delimitan el ámbito laboral. Las principales áreas operativas del orientador educativo propuestas por la Asociación Mexicana de Profesionales de la

Orientación (AMPO) son: función pedagógica, función psicológica y función socio-económica.

Por otra parte el orientador debe tener facilidad de atender y por consecuencia la habilidad de escuchar, en el sentido de la discreción y la neutralidad como de una escucha atenta y activa (en sentido de distinguir el significado de los movimientos corporales). El orientador no puede llegar al nivel de terapia sólo se debe dirigir al nivel de escuchar para poder ayudar a exteriorizar sentimientos o encontrar soluciones o respuestas a sus problemas o necesidades. No debe tener una actitud discriminadora ante algún individuo o alguna situación se debe enfocar al cómo se siente el otro y su interpretación durante y después de escuchar siempre debe ser neutral.

- Función del orientador como consultor según Dinkmeyer & Carlson (1976, p.35) es «prestar servicio a todas las personas que actúan en el medio educativo: el directivo, el docente, el especialista, los padres y el niño».
- Función de ayuda para que el orientador consiga la adaptación, en cualquier momento o etapa de su vida y en cualquier contexto, para prevenir desajustes y adoptar medidas correctivas, en algún caso. Esta compleja función pretende reforzar las aptitudes del orientado para que alcance el dominio de la resolución de sus problemas y obliga a ir creando en las escuelas un programa curricular de orientación educativa y vocacional con servicios específicos para casos de desajuste excesivo. El conocimiento preciso de sí mismo y el esfuerzo para mejorar y modificar la conducta representa, en

alguna medida, un ahorro de recursos humanos y comunitarios que hacen de la orientación un procedimiento altamente útil (*Op cit.* pp.41-42).

- Función educativa y evolutiva para fortalecer en los orientados todas las técnicas de resolución de problemas y adquisición de confianza en las propias fuerzas y debilidades. Es una función que conjunta los esfuerzos de profesores, padres, orientadores y administradores por la combinación de estrategias y procedimientos que conlleva. La adecuación al progreso evolutivo normal es primordial y el profesor es fundamental protagonista del intercambio dinámico en el proceso que muchos asocian a la verdadera instrucción (*Op cit.* pp.43-44).
- Función asesora y de diagnóstico por la que se intenta recoger los datos de la personalidad del orientado, cómo actúa y estructura, cómo integra los conocimientos y aptitudes y cómo desarrolla sus posibilidades. Los datos obtenidos no deben provenir solamente de la aplicación de un programa de pruebas estandarizadas, sino que es preciso realizar análisis individualizados de las distintas personalidades (*Op cit.* p.45).
- Función informativa sobre la situación personal y del entorno; sobre aquellas posibilidades que la sociedad ofrece al orientado como lo son: programas educativos, instituciones a su servicio, carreras y profesiones que debe conocer, fuerzas personales y sociales que pueden influirle, etc. y que también debe hacerse extensible tanto a la familia como a los profesores (*Op cit.* p.50).

1.2.3 Servicios de la práctica de la Orientación Educativa.

Según Ma. Luisa Rodríguez (1991, pp.18-19) los servicios más comunes son:

- Servicio de guía en el momento de ingreso en la institución escolar, para informar sobre planes de estudio, organización escolar, visión educativa y cursos de inducción.
- Servicio de evaluación, que estudia el desarrollo individual bajo las premisas de la psicología evolutiva y las diferencias individuales, como con la aportación de los conceptos de la pedagogía diferencial. Estudia el proceso progresivo del alumno a lo largo de su escolaridad y se basa en el estudio de casos y de los registros acumulativos, enmarcados en los descubrimientos del diagnóstico psicopedagógico.
- Servicio de consejo a través de una relación personalizada con un consejero debidamente capacitado, trata de ayudar al orientado a conocerse mejor a sí mismo, a hacer buenas elecciones, a tomar decisiones responsables y a resolver conflictos menos graves.
- Servicio de información que intenta distribuir todo tipo de información útil para el alumno, específicamente sobre el mercado laboral con el fin de facilitar el crítico paso del mundo escolar al mundo el trabajo.
- Servicio de investigación y seguimiento, ayuda al alumno que abandona los estudios para ajustarse al mercado ocupacional y evalúa la calidad y oportunidad de las ofertas curriculares de la institución escolar.

Según José Nava (1994) básicamente son cuatro los ámbitos de intervención de la orientación educativa:

- **Ámbito escolar:** "...[es] en el proceso de ajuste que implica el paso de una institución educativa a otra de características diferentes, en su integración a los nuevos grupos de pares y en la optimización de su proceso de aprendizaje, auxiliándole para el alcance de sus metas escolares inmediatas" (p. 90). Se refiere a la generación de métodos. Procedimientos o estrategias para ayudar a los estudiantes a enfrentar posibles dificultades que pudieran tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Ámbito vocacional:** aquí se encuentran todos los procesos relacionados con la toma de decisiones tanto académicas como profesionales que a lo largo de su trayectoria educativa enfrenta el estudiante.
- **Ámbito personal:** "... conjunto de acciones tendientes a apoyar al estudiante a lo largo del proceso de las transformaciones biopsicosociales que implican su paso de la pubertad a la adolescencia y de ésta a la condición de jóvenes adultos. Atendiendo a su vez, si es el caso, la problemática que está interfiriendo en su desempeño escolar, vocacional o interpersonal" (p. 92). Es el ámbito donde se centra la salud emocional de los alumnos y a través de diversas acciones se busca enfrentar y ofrecer soluciones a esta problemática.
- **Ámbito profesional:** "... organiza y sistematiza las acciones de información y asesoría que favorecen la elección de metas profesionales y ocupacionales congruentes, tanto con las características y aspiraciones de la persona como con las necesidades y posibilidades institucionales y sociales. Todo ello

apoyado en el proceso reflexivo y crítico de las condiciones personales, educativas, laborales y sociales en su conjunto, así como en la búsqueda de los medios y acciones que permitan al estudiante realizar sus expectativas en el marco de las cambiantes situaciones de la sociedad” (p. 94). Es decir, es donde se da la vinculación del alumno a los ámbitos social, cultural y laboral.

Aunque también hay otras áreas donde la orientación trabaja como:

El trabajo con la comunidad educativa trata de ofrecer a los educandos la asesoría necesaria que les permita aprovechar la información de sus experiencias y de los diferentes medios a su alcance para desarrollar su identidad, su autoestima, su mejor actuación escolar, relaciones interpersonales sanas, y en su momento, la decisión vocacional más acorde con su realidad personal y social. Promueve el logro de experiencias que faciliten la apropiación de conocimientos, la formación de actitudes y de hábitos, el fortalecimiento de valores y el despertar de intereses, así como también, los orientados adquieren conocimientos acerca de la escuela (secundaria, bachillerato) en todos sus ámbitos con el propósito de una pronta y mejor adaptación a la misma, se les proporcionan técnicas de estudio, se les muestran las opciones educativas y de trabajo como las profesiones y oficios que más les interesen con el objetivo de una elección certera de su futura carrera u ocupación.

Se trata de formar actitudes positivas hacia la escuela, de respeto a sí mismos como a los que le rodean, de actividad, de confianza, de crítica y reflexión, de colaboración como de responsabilidad en su actuar y en sus decisiones como en las consecuencias de las mismas. Se trata de formar también hábitos de estudio y trabajo, de crítica y autocrítica, de reflexión y autorreflexión. Se desarrollan

habilidades para el aprendizaje, para establecer relaciones adecuadas con los padres y maestros, para afrontar los problemas que se presentan en esta etapa de la vida (adolescencia) y en el nivel educativo y para manejar la información sobre oportunidades educativas y de trabajo.

Se fortalecen todos los valores sobretodo los de solidaridad social, justicia y verdad con los cuales podrá dirigirse de manera más positiva dentro de la comunidad.

El sujeto de la orientación, es el alumno dentro de su realidad, con sus necesidades, inquietudes, motivaciones y recursos. Con el propósito de organización, según la AMPO (citado en NAVA, 1994, p.110) se han considerado tres áreas en la realización del servicio de orientación. Las áreas son:

- Orientación pedagógica la cual esta dirigida a atender a los alumnos en sus necesidades académicas con respecto a hábitos, técnicas de estudio, problemas de motivación y bajo rendimiento escolar. La atención del alumno en esta área requiere de una coordinación del orientador con los docentes a fin de que se adopte la metodología más idónea a las características de los educandos. Los principales aprendizajes están en relación con el autodescubrimiento de sus habilidades para el aprendizaje, adopción de actitudes positivas hacia el estudio y fomento de hábitos para el trabajo.
- Orientación afectivo psicosocial que desarrolla en el educando actitudes y sentimientos de seguridad en sí mismo, lograr un autoconocimiento más pleno cada día, expresar sus inquietudes, aprovechar adecuadamente sus propios recursos y establecer relaciones positivas con los demás para lograr la superación propia y de la comunidad.

- Orientación vocacional y para el trabajo conduce al educando a descubrir sus intereses, aptitudes y otras cualidades personales. Ofrece información relacionada con las oportunidades educativas y ocupacionales que existen en la región, a fin de establecer un equilibrio entre las aspiraciones personales y las necesidades del mercado laboral. Conduce a los educandos a la consulta de material profesiográfico a la valoración de sus propios recursos ante los perfiles profesionales para decidir su futuro ocupacional inmediato. También los tipos de acción en esta área se han clasificado para su ejecución en cuatro áreas:
 - Las actividades de cubículo (C) se realizan en el lugar específico de la ubicación física del servicio de orientación; la actividad puede ser de tipo administrativo, entrevista o trabajo en pequeños grupos.
 - Las sesiones de grupo (SG) se efectúan con los grupos escolares tal como están constituidos en el plantel; se llevan a cabo utilizando las horas de clase de las diversas materias, en forma rotativa.
 - Las reuniones grupales (RG) son las que el grupo se forma transitoriamente para un propósito determinado o bien, en las que las acciones se desarrollan cuando el alumnado del plantel está congregado, sea durante la formación o en ceremonia. También se refieren al trabajo con los padres de familia de un grupo escolar, de un grado o en general de toda la escuela.
 - Las reuniones técnicas están constituidas por el personal de una escuela, ya sea con los directivos, docentes o los responsables de diversos

servicios de asistencia educativa para planificar un trabajo o tratar un tema con objetivos específicos para la labor educativa.

Los docentes a su vez trabajan al respecto diseñando e implantando un conjunto de estrategias de comunicación, de participación y de colaboración de los padres y tutores de modo que sean sus aliados, para involucrarlos y compartir con ellos la responsabilidad por la formación integral de sus hijos. Esto requiere procesos de planeación, organización y de formulación de estrategias y actividades específicas con propósitos bien definidos. Esta unidad y forma de trabajo permite la aproximación al campo de la formulación de estrategias y acciones para la vinculación con los padres y buscar su articulación efectiva.

La participación e implicación de los padres en las acciones educativas de la escuela es uno de los factores asociados a un mejor desempeño de los alumnos, a su permanencia en la escuela, es la participación de los padres en actividades de apoyo y acompañamiento a sus hijos en las labores de la escuela.

Los programas para involucrar a los padres tendrán posible éxito si se diseñan comprendiendo las necesidades de los padres y respetando las diferencias entre ellos. La población paterna de una escuela puede mostrar una amplia gama de actitudes hacia las escuelas basadas en sus propias experiencias y expectativas de la escuela, su comodidad en cuanto lengua y cultura al interactuar con los profesores y la administración escolar, el tiempo que dispongan para participar en los programas escolares y el valor que le otorgan a la educación.

De ahí se derivan cinco categorías de participación de los padres en la escuela (www.sep.gob.mx, consultada 24 de enero de 2006):

- La comunicación hogar-escuela es el fundamento de todas las demás actividades de los padres con la escuela e implica intercambios de información en uno y en ambos, como son los boletines internos y guías, entrevistas padre profesor, reuniones escolares y llamadas por teléfono.
- Los padres pueden apoyar a la escuela y al aprendizaje de sus hijos, asistiendo y organizando actos escolares, hablando con ellos sobre tareas escolares y aportando posibilidades de enriquecimiento para los alumnos.
- Los padres como los profesores son los primeros educadores de sus hijos, pueden desempeñar un papel activo como educadores en el hogar y en la escuela, mediante actividades, tutorías en la escuela y ofrecerse como voluntarios para compartir información y habilidades con los estudiantes en la escuela.
- La escuela puede ofrecer una amplia gama de experiencias de aprendizaje tanto a los estudiantes como a los padres.
- En las escuelas se está extendiendo la práctica de incluir a los padres en la toma de decisiones y planificación educacional, mediante actividades como requerir que aporten y participen en el desarrollo curricular y pragmático; incluir a padres en los equipos de selección del personal y comprometer en la determinación de las políticas escolares.

Así, podría decir que el trabajo de orientación con la comunidad educativa es un trabajo que requiere de una gran coordinación entre los orientadores, los

administrativos, los docentes y los padres de familia para desarrollar un trabajo de calidad que se refleje en los alumnos y en la escuela. Considero que es una de las áreas más complejas de la orientación educativa ya que se involucra con varios aspectos tanto escolares como personales con cada alumno.

Una de las últimas tendencias, (desde 1978) defiende que los orientadores que aconsejan a los jóvenes en el momento de escoger un oficio o profesión tienen mucho que aportar en el actual debate del contenido de los programas escolares, ya que la organización y el contenido de los programas determinan ciertas orientaciones hacia el mundo laboral y condicionan la entrada en la vida activa. La orientación profesional juega ahí un papel importante pues puede analizar críticamente los efectos de las programaciones, estimar su eficacia o su funcionalidad, sugiere modificaciones y condiciona la planificación curricular.

Además, la vida profesional subsiguiente a la escolaridad depende de decisiones que se toman en esa época, de tal manera que, aunque la decisión es de naturaleza educativa o escolar, obviamente sus consecuencias son de orden profesional.

El acercamiento científico al ámbito educativo se realiza en el interior de las ciencias humanas y conforma lo que desde algún tiempo se denomina Pedagogía y que ahora está siendo sustituido por el de Ciencias de la Educación, cuya área científica continúa en proceso de configuración y consolidación.

1.2.4 La orientación educativa y el enfoque de integración educativa.

Las diferentes circunstancias han llevado a adaptar los principios de la orientación en los servicios otorgados a los individuos con discapacidad, considerando que ha recibido la aceptación de algunas comunidades educativas y empresas laborales.

De hecho, muchos programas escolares especiales incluyen la orientación vocacional como parte de una nueva filosofía educativa global sustentada en el derecho de las personas con discapacidad.

En el caso de las personas con discapacidad, la orientación vocacional forma parte del extenso campo de la orientación en rehabilitación que persigue identificar los recursos que la persona con discapacidad posee, con la finalidad de que pueda aprender y trabajar en su propia comunidad. El orientador debería ser una persona excepcionalmente capacitada para comprender la índole de la discapacidad, las limitaciones que produce y para evaluar los recursos existentes o residuales del individuo. Es decir, el orientador vocacional, en el área de educación especial, es un profesional más del equipo multidisciplinario que intenta describir y explicar los factores que intervienen en el desarrollo vocacional, además de facilitar la toma de decisiones de las y los alumnos.

Dentro de los servicios otorgados por el sistema de educación especial debe contarse con un orientador educativo capaz de proveer de información relativa a las ocupaciones, de evaluar las condiciones contextuales e individuales y de proporcionar consejo psicológico en función de los recursos y limitaciones de cada persona, para que ésta tome la mejor decisión con respecto a su ocupación, estudios, retiro o trabajo, tomando en cuenta valores y motivaciones.

En esta área hay que distinguir dos tipos de orientadores:

- Orientador del desarrollo: trabaja con niños y adolescentes en las escuelas permite enfocar las actividades educativas hacia el desempeño de una persona capaz de trabajar de manera independiente.
- Orientador en rehabilitación: cuya responsabilidad principal es ayudar al adulto que ha sufrido una discapacidad a descubrir nuevos horizontes a través de la evaluación de capacidades residuales e intereses laborales alternativos.

El principal énfasis de la orientación para las personas con discapacidad es el de preparar a los estudiantes con discapacidad para el trabajo. Las actividades de orientación incluyen:

- Valoración física y psicológica del individuo con discapacidad.
- Promoción de habilidades para relaciones humanas y actitudes.
- Desarrollo de hábitos y destrezas para la vida diaria.
- Promoción de actividades de tiempo libre.
- Otorgar información ocupacional desde los primeros años de escuela hasta la vida adulta.
- La valoración y la evaluación son importantes en la orientación vocacional. La valoración se refiere al proceso de reunir la información acerca de los estudiantes, lo cual puede hacerse a través de pruebas formales e informales, observaciones sistemáticas y una variedad de otras opciones. La mayoría de los métodos se aplican en diversas áreas de valoración, pero sólo unos cuantos se emplean de manera exclusiva en la valoración vocacional.

- La evaluación se refiere al proceso de toma de decisiones que tiene como base la información reunida durante la valoración; en ese proceso influyen los componentes instruccionales y experimentales del programa de educación profesional para cada estudiante, que constituye una información esencial para determinar si éste ha alcanzado los objetivos instruccionales. El proceso de valoración proporciona información y facilita la toma de decisiones en las siguientes áreas:
 - Capacitación general de necesidades, que incluye habilidades de la vida diaria, habilidades de socialización y destrezas relacionadas con el tiempo libre.
 - Localización de necesidades ocupacionales específicas para determinar el tipo de capacitación de destrezas particulares más apropiado.
 - Los métodos de capacitación, y los materiales, así como las modalidades de aprendizaje que sean efectivos.
 - Los programas apropiados de capacitación y posibilidades laborales futuras.

En muchas ocasiones, la evaluación vocacional pretende una descripción total e integral del individuo con discapacidad. En estos casos el proceso debe producir información en las siguientes áreas: médica, educativa, personal, social, intereses, hábitos de trabajo y actitudes, aptitudes y estilos de aprendizaje.

La meta global de la orientación educativa para los estudiantes con NEE es facilitar el desarrollo profesional y la obtención de un empleo, con el fin de que pueda ajustarse al mundo de los adultos de manera tan independiente y exitosa como sea

posible. Esto se realiza por lo general directamente a través de experiencias instruccionales provistas en una secuencia sistemática desde el momento en que el estudiante entra a la escuela, hasta la graduación y tal vez después.

La tarea del orientador consiste en determinar los materiales más apropiados, los métodos y experiencias que permiten que cada estudiante desarrolle un programa de éxito, así como aconsejarlo y orientarlo en las diferentes etapas del proceso hasta que éste consiga un trabajo y lo conserve por un tiempo significativo.

Los programas de información ocupacional incluyen datos acerca de los roles ocupacionales, del vocabulario ocupacional y de reseñas básicas acerca de las realidades del mundo laboral.

La información sobre los roles ocupacionales es importante para que el individuo con discapacidad aprenda cómo debe comportarse en diferentes medios laborales.

El trabajo y las destrezas de la vida diaria no están separados, ya que ambos se relacionan con el éxito vocacional. El supuesto básico es que los estudiantes con discapacidad podrían tener preparación específica tanto para los papeles comunes y corrientes del trabajo, como para las exigencias de la vida diaria.

El desarrollo profesional de individuos con discapacidad puede proceder de diferentes maneras de acuerdo con el tipo y grado de discapacidad. Aunque en los programas escolares se encuentran disponibles muchas experiencias relacionadas con la profesión. Sin embargo, hay que señalar que el individuo con discapacidad requiere de orientación vocacional por más tiempo que otras personas, ya que necesita capacitación específica en diferentes etapas de su vida.

Por lo que es importante que desde su ingreso a la escuela hasta la llegada de la vida laboral esté acompañado por su familia para tener una elección más adecuada. Sin dejar de lado la importancia de lo referente a lo educativo que es parte de la preparación profesional de las personas con NEE y lo psicológico, que les ayuda a aceptar tanto a los adolescentes como a la familia, la(s) diferencia(s) para un mejor trabajo dentro del proceso de integración educativa; aunque estos aspectos han sido poco trabajados en el nivel educativo medio superior, ya que tanto las instituciones como los docentes de ese nivel educativo tienen una postura poco favorable para la integración educativa aún cuando se enfrentan a alumnas y alumnos con NEE, más cotidianamente.

Como ya se señaló, el objeto de la orientación y de esta investigación es el adolescente, por lo que a continuación se desarrollará el apartado referente al mismo.

1.3 Adolescencia.

Existe escasa bibliografía que trabaje las etapas de la adolescencia desde un enfoque de integración educativa. Considero que el estudio de la etapa de la adolescencia en personas con NEE suele ser interesante y necesario, ya que aunque en ocasiones médicamente no tienen esperanza de vida, se ha visto al paso de los años que estas personas están teniendo un mayor alcance de vida (<http://uiip.facmed.unam.mx>, consultada 14 enero 2005). Pero ¿cómo trasciende su vida?, ¿a qué se dedican?, ¿cuáles son las oportunidades que tienen para obtener una calidad de vida?... en general estos cuestionamientos son lo que me llevan a la

reflexión sobre la integración dentro de las escuelas de nivel educativo medio superior, así como de quien trabaja con este tipo de alumnos y el trato que reciben dentro de las escuelas.

Es por eso que en este apartado tratare de señalar si existen algunas diferencias con estos alumnos en el desarrollo de esta etapa, aunque considero que no las debe de haber ya que son individuos igual que todos.

La definición de adolescencia es un concepto bastante complejo de establecer, por lo cual, la significación que se usará será una interpretación de lo que algunos autores señalan, así pues el concepto que guía este trabajo es:

“El término adolescencia se deriva (...) del verbo latino *adolecere*, que significa ‘crecer’. Durante este periodo de continuo crecimiento físico y emocional, el individuo prueba los valores sociales y culturales y adquiere aptitudes sociales” (MERCER, 1991, p.38).

Adolescencia es un término que se deriva del verbo latino *adolecere*, que significa crecer hacia la madurez; es una etapa del desarrollo del hombre que se presenta, por lo general, entre los 11 y los 23 años. Es un período de transición, que incluye cambios biopsicosociales que conducen a la madurez. Es un período donde el individuo se esfuerza por apartarse de su familia y convertirse en una persona independiente y autosuficiente.

Según Izquierdo (2003, p.15), la adolescencia se caracteriza precisamente por un conflicto específico del sujeto consigo mismo y con su entorno. El adolescente está inmerso en un proceso irrefrenable de personalización; intenta reestructurar sus vivencias, revisa esquemas y creencias, pone en tela de juicio todo aquello que

considera mediocre o caduco. Sean cuales sean las circunstancias en las que deba desarrollarse, la adolescencia es una etapa de progreso.

La adolescencia se caracteriza principalmente por tres grandes ámbitos: el crecimiento físico, la maduración sexual y los cambios psicosociales.

El crecimiento físico del adolescente resulta en su estatura y apariencia de adulto. La necesidad de enfrentar rápidos cambios corporales, unida al desarrollo psicológico y sexual, plantea problemas de adaptación al individuo y a los adultos que lo rodean.

La madurez de su apariencia también influye sobre los juicios y las expectativas de los adultos acerca del individuo, independientemente de su capacidad para cumplirlas. Es el período donde el individuo deja de ser niño pero aún no es joven.

Representa, pues, una compleja etapa de tránsito entre la niñez y la edad adulta y esta situación crea desconcertante ambigüedad. En el fondo se establece una lucha entre tranquilidad y problemática, entre inconciencia dependiente y responsabilidad.

Esta época, tan fundamental para la afirmación de sí mismo como para el descubrimiento reflexivo del yo y del mundo, es decir, de la definición de la identidad.

La maduración sexual se inicia con la aparición de los caracteres sexuales secundarios, y culmina con el logro de la capacidad reproductiva. Esta etapa puede ser afectada por la educación familiar y/o religiosas que influye en el adolescente. El adolescente madura sexualmente, como sucede con el establecimiento de su identidad, el aprendizaje de las reglas sexuales apropiadas es un proceso gradual y accidentado, tanto para los adolescentes como para los padres.

Los cambios psicosociales fundamentalmente, estos cambios implican la búsqueda de la propia identidad y la lucha por la independencia por parte de los adolescentes.

Lo que interesa resaltar es que la vida interior activa, sumada a la preocupación generada por una sensibilidad muy especial, es un factor que se debe tener siempre presente en nuestra relación con los jóvenes, más aún ante situaciones delicadas como pueden llegar a ser un trato educativo o una acción religiosa (IZQUIERDO, 2003, pp.15-17).

Según Dulanto (2000, p.150), su percepción de la normalidad en el desarrollo del adolescente constituye una presencia importante a medida que su hacer, pensar y sentir esté dentro de la forma de los pares. Mientras que la anormalidad la considera cuando de manera persistente se desvía de la normatividad establecida en la familia, escuela y comunidad o perjudica la actitud o conducta que permita adaptarse de manera eficaz a la tarea social. Sin embargo, estas características sólo están enfocadas a lo que hace referencia a la conducta y no a las NEE.

1.3.1 Etapas de la adolescencia.

Para el desarrollo de este apartado se tomarán en cuenta dos citas que hacen referencia a la definición de los periodos de las etapas por la que atraviesa el adolescente.

“Según la Organización Mundial de la Salud, adolescentes son todos los individuos comprendidos entre los 10 y 19 años, definiendo como primera adolescencia (o adolescencia temprana) de los 10 a los 14 años y como segunda adolescencia (o adolescencia tardía) de los 15 a los 19 años” (IZQUIERDO, 2003, p.14).

“... la adolescencia se define como una extensión cronológica. El periodo desde los 12 a los 15 años es adolescencia temprana, desde los 15 a los 18 es la adolescencia media y desde los 18 a los 22 es la adolescencia tardía” (MERCER, 1991, p.38).

La adolescencia temprana es un cuadro que presenta varias inquietudes en el individuo, ya que, en esta etapa surgen los cambios físicos y actitudinales.

Los cambios físicos que se presentan van desde el crecimiento hasta el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, lo cual trae consigo una serie de dudas y cuestionamientos que el adolescente hace con respecto a los mismos cambios. En esta etapa desarrolla su identidad y su personalidad pasando por sub-etapas donde se comparará y se analizará hasta encontrarse consigo mismo. En esta etapa el adolescente establece relaciones distantes y frías, experimenta sentimientos de inseguridad, soledad y melancolía.

En los cambios actitudinales, por los mismos cambios físicos-biológicos vendrán cambios de carácter en ocasiones hasta puntos extremistas, comenzarán a tratar de obtener una independencia y buscarán un alejamiento de los padres para incluirse en los grupos de pares, donde buscará las relaciones amistosas con los pares del mismo sexo y esporádicamente la fantasía del noviazgo con el sexo opuesto.

Durante esta etapa el adolescente comienza a preocuparse por su persona, sus intereses, problemas personales y amistosos.

En la adolescencia media el adolescente ha adquirido una mayor independencia individual lo cual le genera un enfrentamiento con la autoridad de sus padres, acata menos las órdenes y discute fácilmente con los padres. Incrementan su organización y solidez así como los liderazgos y reuniones con los pares. Aunque el conflicto que

más repercute en su entorno es aquel que tiene consigo mismo. Al haber un incremento de fantasías y dudas existenciales el adolescente se retira un tanto de las actividades cotidianas para dedicarse a la fantasía.

Cuando el individuo llega a los 15 años, su pensamiento tiene una capacidad de abstracción similar al adulto, por lo cual la lógica y la razón son utilizadas con excesiva frecuencia así como los lapsos prolongados para filosofar.

La adolescencia media es vivida durante el periodo que se representa con los estudios de bachillerato, en esta etapa el adolescente comienza la toma de decisiones y el proyecto de vida que principia en la elección de ocupación y/o carrera a que se dedicará tiempo más tarde, las relaciones con los pares son muy frecuentes y cada vez más estrechas, comienzan a tener más énfasis por la atracción del sexo opuesto y tomar mayor importancia a las relaciones de noviazgos, las relaciones con los adultos sigue siendo un problema de poder. Cada vez se vuelve más independiente y se visualiza un distanciamiento más marcado con los padres. En el proceso cognitivo se refleja ya el pensamiento abstracto lo que le permite una rápida y mejor asimilación de las problemáticas que se le presentan. El adolescente desarrolla aptitudes verbales y surge una moralidad que se determina por el grupo social donde convive.

En la adolescencia tardía regresa la conciliación con los adultos, más específico con los padres, el adolescente se abre a un diálogo y acepta consejos y sugerencias, así como actividades con mayores responsabilidades, pero a su vez cada día va asumiendo compromisos con más dificultad de realización. La relación con los pares se hace más selectiva, estrecha e íntima. La autonomía e independencia personal

están casi logradas y la aparición de una moral convencional lo lleva a valorar más su expresión y la del grupo al que pertenece.

En esta etapa el adolescente define su vocación y su proyecto de vida así como sus principios y valores por los cuales se va a definir durante su vida y comienza a defender estas posiciones ya que serán su base de vida.

1.3.2 Teorías sobre la adolescencia.

Dulanto (2003, p.153), señala que dentro del estudio de la adolescencia existen las siguientes teorías sobre la adolescencia:

- Teoría fisiológica.
- Teoría psicoanalítica.
- Teoría del desarrollo cognitivo.
- Teoría del aprendizaje social.

La teoría fisiológica señala que los factores biológicos son el detonador de la adolescencia, que los cambios físicos son los factores que influyen de gran manera el carácter emocional y social en el adolescente. Para entender mejor esta etapa el joven tendrá que comenzar a hacer uso del pensamiento formal.

La teoría psicoanalítica señala que la maduración sexual hace que el adolescente descargue impulsos agresivos, los cuales hacen que esté en constante confusión e inestabilidad. Esta teoría señala que la manera en que se puede librar positivamente esta etapa es con el uso del razonamiento abstracto. Una de las principales exponentes de esta teoría es Anna Freud.

La teoría cognitiva propuesta por Piaget señala que la adolescencia está caracterizada por cambios cualitativos del pensamiento que se enfocan a los valores, la personalidad, la socialización y la vocación, que se dan por el cambio de la indiferencia y el egocentrismo por el razonamiento abstracto.

La teoría del aprendizaje social surge del conductismo, por lo cual manifiesta que toda conducta es el resultado de un aprendizaje social. Esta teoría está basada en la autosuficiencia la cual va a facilitar o dificultar a las motivaciones del adolescente. Erickson, considera que el proceso por el cual pasa el adolescente en esencia es la consolidación de su identidad.

Otra vertiente de esta teoría es la que propone Allison Davis, quien define la *socialización* como el proceso por el cual el individuo aprende y adopta los modos, ideas, creencias, valores y normas de cultura particular y los incorpora a su personalidad. Esto es ampliado por Robert Havighurst, quien destaca el papel de las motivaciones sociales que guían la conducta del individuo como el de las pautas o criterios que la sociedad utiliza para determinar cuándo se ha llegado a ciertas etapas del desarrollo, como se puede observar, estos criterios están estrechamente vinculados con las necesidades evolutivas del organismo.

1.3.3 Factores que determinan la adolescencia.

Dentro de las etapas lo que diferentes autores (DULANTO, 2000; IZQUIERDO, 2003) toman en cuenta es el desarrollo de la inteligencia, se revisa como es el desarrollo del pensamiento racional y las características del pensamiento adulto. El pensamiento progresivo de las funciones intelectuales permite al individuo llegar a

ser cada vez más independiente del ambiente. Aunque otros autores ponen el acento en la aportación del ambiente. El individuo no se hace cada vez más independiente del ambiente, sino que las interacciones individuo-ambiente se hacen cada vez más ricas e íntimas. Para que el adolescente pase de una etapa a otra, hace falta que el ambiente le ofrezca medios necesarios, y se requiere también que sea capaz de aprovechar al máximo las aportaciones de tal ambiente. La sociedad impone marcos discontinuos: entrada en la escuela, paso al bachillerato, iniciación profesional, y es natural que el adolescente se vea obligado cada vez a adaptar su conducta a tales cambios. Esencialmente dos son los factores que parecen cooperar en la formación de una etapa: un factor de maduración y un factor de aprendizaje, es decir, un factor interior y un factor exterior, definiéndose la maduración como el desarrollo de una conducta típica innata dentro de un orden establecido. Esta noción de etapa se va matizando al compás de la evolución, ya que los elementos que intervienen desde el exterior son cada vez más ricos y variados, el ser se hace cada vez más original y único, y finalmente los últimos períodos son categorías poco delimitadas respecto a la manera general por la que se realiza el individuo.

1.3.4 El adolescente y las necesidades educativas especiales.

Las estimaciones aproximadas hablan de diez millones de personas que presentan discapacidades en sus diversas formas y grados. Esta situación es aplicable también a la población juvenil, donde se calcula que 1% del total padece algún tipo de discapacidad (<http://www.imjuventud.gob.mx>, consultada 24 Mayo 2006).

Cuando se presenta una discapacidad, es probable que se retrasen las etapas y/o difieran el proceso de las mismas, para el caso de la niña y el niño ciego puede presentar lentitud en los movimientos, lateralidad imperfecta, dificultades para desenvolverse en la vida cotidiana, además no es capaz de adquirir ni la mínima orientación espacial hasta que, por medio de su sistema muscular, se introduce en los problemas de posición, distancia, tamaño y forma. Sin embargo, estos problemas siempre le van a resultar diferentes porque no puede usar el movimiento y la vista en combinación, como herramienta de aprendizaje. Por otro lado, también se considera que la niña y el niño ciego puede ser pasivo e inactivo ya que su movimiento es más riesgoso y requiere mayor esfuerzo, además de necesitar una estimulación extra, en comparación con algunos niños sin discapacidad, con el fin de desarrollar su gusto para explorar, manipular y jugar.

La existencia de una discapacidad física significa que muchas de las primeras actividades de la niña y el niño ciego podrán ser consideradas como de malos o pobres resultados.

Así cuando llegan al periodo de las operaciones formales, un niño y una niña con discapacidad física puede no tener experiencias tan ricas en comparación con las de los niños sin discapacidad. En este caso un pequeño o pequeña con ceguera no percibe cuando un objeto aparece en diferente perspectiva y fuera de su alcance, incluidos los objetos grandes, pequeños o que están en movimiento. Algunas investigaciones demuestran que las experiencias tempranas, incluyendo la exploración del medio, en los chicos y chicas con ceguera congénita se presentan de manera retrasada, es decir, más tarde de lo que ocurren en un niño y una niña no

discapacitado. Así, para los discapacitados existe una limitación cognoscitiva en rango y variedad de experiencias.

Dentro de la etapa de la adolescencia, para Church (citado en MAÍZ, 2003, p.50) la discapacidad puede hacer las tareas de la vida diaria muy difíciles. Un individuo que es totalmente dependiente de ayuda física, se verá afectado en la percepción de sí mismo: le será muy difícil imaginarse a futuro como una persona independiente y autónoma.

En el aspecto físico la discapacidad afecta primeramente al crecimiento del cuerpo. Como consecuencia de esto, la discapacidad afecta, en segundo lugar, el grado y forma de aceptación de los compañeros. Frente a ello, el joven con discapacidad tendrá que aprender a reflexionar de manera distinta su sentido de pertenencia al grupo, con el fin de evitar sentirse lastimado y poder construir adecuadamente su propia identidad.

Asimismo, la identidad sexual del adolescente va de la mano con la imagen que tiene su propio cuerpo, y esto es especialmente difícil para la persona con discapacidad. Los cambios en la sexualidad constituyen una crisis dentro del desarrollo, pero es una crisis que puede ser superada de una manera sana y positiva.

Con esto podemos ver que el adolescente pasa por una etapa un tanto llena de dificultades para comprender por él mismo, y si a esto le aunamos que algunos de ellos tienen NEE; entonces se tendrá que entender las doble problemática: la de la adolescencia y la de las NEE.

El adolescente con NEE o con capacidades diferentes requiere de apoyo en tres ámbitos que lo rodean como lo son: la comunidad, la escuela y la familia, ésta última

con mayor grado, ya que es en la casa donde se centra la motivación para cualquier miembro de la familia.

1.4 Familia.

Por lo mencionado anteriormente es que el desarrollo de este apartado en el que se trabaja los aspectos relacionados con la familia, tiene importancia, ya que en cierto momento el proceso de integración educativa depende de la familia y el apoyo que ésta le brinda al adolescente.

El concepto de familia que guía esta investigación es el que menciona Luis Leñero (1992): *“La raíz de lo familiar es de naturaleza biológica, pero se transforma movida por el mismo impulso que busca la subsistencia y la superación humana.*

(...) la familia aparece, en primer lugar, como una respuesta a las necesidades básicas del hombre: (...)

(...) en segunda instancia, (...) como un espacio vital de intimidad en el que el hombre pretende conjugar su identidad personal con su expresión emotiva y afectiva. ...”

(p.12)

Este concepto engloba las bases principales de lo que para cada persona en esencia es “la familia” aunque si bien, cada uno la conceptualiza con la propia, sin embargo hay que tener presente que al pasar de los años institución familiar ha evolucionado de diversas formas; quedando el anterior concepto como base de la investigación.

1.4.1 Evolución de la familia.

La familia ha demostrado históricamente ser el núcleo indispensable para el desarrollo del hombre, el cual depende de ella para su supervivencia y su crecimiento.

Según Sánchez Azcona (1980), la familia, como se conoce, ha sufrido modificaciones de las cuales se deben considerar las siguientes:

- Relación inicial: esta etapa se caracteriza por la nula existencia de vínculos permanentes en el padre y la madre; no hay una reglamentación consuetudinaria de sus relaciones y de la responsabilidad que el padre pueda tener hacia los hijos y por tanto en relación con éstos no aparece una figura importante (*Op Cit.* p.17).
- Cenogamia: se caracteriza porque un grupo específico de mujeres mantiene relaciones sexuales con un grupo determinado del hombre. Es decir, son clanes de un número determinado de mujeres y hombre que solo tienen relaciones sexuales entre ellos (*Op Cit.* p.18).
- Poligamia: es más marcado por la evolución y está dividido en dos aspectos (*Op Cit.* pp.18-19)
 - Poliandria: es donde una mujer tiene varios maridos, es un tipo de familia que se lleva por el matriarcado.
 - Poligenia: es cuando el hombre tiene varias mujeres, acto social que es más aceptado que la poliandria.
- La familia patriarcal monogámica: se caracteriza porque la figura preponderante es la del padre, que representa el centro de las actividades

económicas, religiosas, políticas y jurídicas. Esta familia estaba formada por el padre, la madre y los hijos (*Op Cit.* p.19).

- La familia conyugal moderna: parte de las características serían que se tiene un conjunto de normas que regulan la relación entre los padres y éstos y los hijos, normas que pueden ser jurídicas, religiosas y morales, existe una regulación de las actividades económicas y un lugar físico para vivir (*Op Cit.* p. 22).

1.4.2 Funciones de la familia.

Según Datz Leda (1983, pp.1-7), existe una línea de continuidad fundamental entre individuo, familia y sociedad en donde podemos entender a la familia como intermediaria entre el individuo y la sociedad. La familia es una institución donde se efectúa el aprendizaje de los roles y de los vínculos, elementos que la definen y que le permiten al ser humano su socialización.

Las funciones básicas de la familia pueden dividirse en externas e internas. Las externas están relacionadas con la transmisión y el mantenimiento de la cultura y las internas con la protección bio-psico-social del individuo.

1.4.2.1 La transmisión y el mantenimiento de la cultura.

La familia es una organización en donde participan diversos individuos. Está basada en un origen común y está destinada a conservar y transmitir determinados rasgos, aptitudes y pautas de vida física, mental y moral.

Una función de la familia consiste entonces en la integración y acomodación de los hijos durante sus años de formación, en el sentido de adaptación pasiva al orden establecido.

Las formas de organización de la familia dependen así de las pautas concretas a las que han acomodarse los hijos. En consecuencia, la familia opera, en todo tiempo y lugar, como el mejor instrumento de transmisión de las tradiciones y las convenciones a imprimir en los hijos. Se debe tomar en cuenta que su tipo de vida y trabajo estará determinada por las normas así transmitidas en la medida en que estas normas están al servicio del mantenimiento del nivel social. Esta preparación es la condición esencial para la continuidad de la cultura y la historia.

1.4.2.2 Protección del individuo.

Las condiciones de total dependencia e incapacidad para subsistir por sus propios medios en que nace el ser humano, la protección de los adultos se hace indispensable en los primeros años de vida para que el niño logre sobrevivir.

Ya sea la madre biológica o el adulto que cumple con las funciones maternas deberá responder y satisfacer las necesidades de nutrición, de higiene y de afecto del bebé, de lo contrario se le hace imposible la subsistencia. Pero la función de protección de la familia no se limita a la protección de los padres hacia los niños pequeños, sino que es una protección de todos sus integrantes.

Las posibilidades de agresión no son solamente externas al núcleo familiar sino que también son internas a él. Por ejemplo, los cuidados higiénicos-dietéticos deficientes,

no por falta de medios económicos, son una agresión que puede conducir a diferentes enfermedades: desnutrición, obesidad o, más severamente, la muerte.

1.4.2.3 Protección y afecto.

Es la calidad del afecto la que posibilita una estructuración sana de la personalidad del niño, ya que la capacidad de tolerancia a la frustración que así se genera, es la base de la formación del pensamiento lógico. Esto significa el acceso a convertirse en un ser humano total, con posibilidad de simbolizar, de comunicarse y de identificarse. Si esto no ocurre, aparecen rasgos de carácter, como por ejemplo: la dependencia, la voracidad, la incapacidad de dar y recibir afecto y la constante insatisfacción.

1.4.2.4 Roles de la familia.

Visualizar a la familia como un grupo nos conduce a la comprensión de la funcionalidad de los roles que desempeñan en la misma, haciéndolos trascender de las personas físicas. De esta manera la realidad se presenta en su dimensión más dinámica y libre de estereotipos.

La distribución de responsabilidades en la vida cotidiana, tareas domésticas, crianza de los hijos, suministro económico y gastos, pone de manifiesto la forma en que se juegan los roles. Así podemos hablar de roles complementarios armónicos cuando estas responsabilidades son compartidas espontáneamente, en forma tal que cada miembro de la familia, no se sienta desvalorizado ni limitado ante los demás por asumirlas.

Este modo de entender la realidad familiar como grupo, nos permite explicar situaciones conflictivas en donde también se dan roles complementarios.

1.4.3 Tipos de familia.

Según De Sandoval (1984, pp.43-44), actualmente en México existen dos tipos de familias:

- La familia nuclear que está compuesta por padre, madre e hijos.
- La familia extendida es aquella formada por los familiares del padre y la madre, tales como los progenitores de ambos, los hermanos y otros familiares cercanos.

Aunque también es importante tener en cuenta a aquellas familias que tienen otro tipo de constitución como lo son:

- Familias constituidas únicamente por la madre o el padre y los hijos debido al divorcio, el abandono o la viudez.

1.4.4 Etapas de la familia.

Dentro del proceso de la formación de la familia según Leda Datz (1983, pp.31-47), se consideran las siguientes etapas:

- La prenupcial o de noviazgo: se caracteriza por el galanteo y la selección de futuro cónyuge. Es en el noviazgo en donde se presupone el conocimiento real de los futuros esposos, los que deben decidir en un acto que deberían tener la mayor objetividad, la aceptación para la formación de su futuro hogar.

- La nupcial: esta época se caracteriza por la vida conjunta de cónyuges, desde el matrimonio hasta el nacimiento de los hijos. Se considera que el primer año de vida en común representa el momento más difícil de ajuste y de conocimiento de la pareja, por lo que es donde se crean los cimiento de lo que la familia llegará a ser en un futuro.
- La de formación y educación de los hijos: los cónyuges deben hacer un acto de valorización y de autocrítica antes de encargar un hijo. Ya que se debe considerar entre la pareja una madurez física, psíquica, y social del matrimonio, al sentir que se ha logrado efectivamente un ajuste que permita a los futuros hijos entrar en un ambiente de protección física, de seguridad emocional y de integración social adecuada para que logren crecer al máximo las potencialidades hereditarias que tienen.
- La de madurez: la culminación del proceso educativo de la familia con relación a los hijos, llega cuando estos obtienen la mayoría de edad, esto es, la madurez física, psicológica y social. En este caso los hijos pueden iniciar una nueva familia o en todo caso continuar con el hogar de origen pero si ellos son, sobre todo, autosuficientes económicamente, la dependencia hacia las autoridades paternas se va modificando.

1.4.5 La familia como sistema.

La teoría general de sistema permite precisar la organización que tienen los elementos de un universo determinado; define y delimita los componentes que

sustituyen un sistema; señala aquellos factores que pueden modificar el proceso y los efectos que sobre dichos factores tiene el proceso (LEDA, 1983, p.8).

La familia es una unidad en la que se puede identificar: los elementos que la integran, la forma como están organizados funcionalmente, los efectos que sobre ellos tienen los fenómenos de su ambiente y los efectos que sobre el ambiente tiene el grupo familiar. En consecuencia, la familia puede ser considerada como un sistema delimitado y definido.

Por otra parte, dentro del sistema familiar existen subsistemas que contribuyen a establecer una jerarquía y una especificación de funciones. Funciones que se complementan y se establecen fuertes ligas para mantener unida a la familia, de tal manera que la vinculación de los miembros dentro de una familia viene siendo el resultado de una combinación de factores biológicos, psicológicos, sociales y económicos.

A su vez, la familia puede ser considerada como un subsistema perteneciente a un sistema de mayor jerarquía. Este sistema podría ser ejemplificado como una organización más compleja, como una colonia, un sector o toda una comunidad, las cuales, a su vez, podrían ser consideradas como subsistema de un sistema de mayor jerarquía como pudiera ser la sociedad de un Estado o una nación. Al tratar de interrelacionar un sistema con otros sistemas, llegamos a la conclusión de que aquel no se encuentra aislado, sino estrechamente asociado a otros sistemas de menor o mayor jerarquía.

Es decir, la familia es el microsistema modelado tanto en su estructura como en sus funciones por el microsistema social y, a su vez, la familia modela a sus integrantes

para llevar a cabo, como una unidad, las funciones que socialmente le son requeridas. Ello implica que la familia es un sistema flexible, susceptible de aceptar cambios y de modificar su estructura, incluso hasta sus mismas funciones básicas, las cuales ha mantenido a través del tiempo. Esto nos permite comprender que la conducta total de la familia, además de ser producto de factores internos, representados por el intercambio de afectos que entre sus integrantes ocurren, también es el resultado de los factores externos que sobre ella inciden. Todo esto no hace más que reafirmarnos que la familia se comporta como un sistema abierto. Según Datz Leda (1983, pp.10-11), las cinco características de la familia como sistema abierto son las siguientes:

- Totalidad: debido a que la presencia de un elemento dentro del sistema sólo se justifica por la presencia de los demás elementos y dado que entre ellos existen ligas de diversos tipos, el cambio en uno de los elementos del sistema provocará un cambio en los demás elementos y en la totalidad del sistema.
- No sumatividad: un sistema no debe ser entendido simplemente como el resultado de la suma de los elementos que lo componen, por el contrario, tiene un valor jerárquico superior a la simple suma de dichos elementos.
- Retroalimentación: dentro de la familia existe una especie de red determinada por las emociones y sentimientos que fluyen en todas direcciones, que involucra a todos los miembros que la componen y que hace que la conducta de ellos se modifique recíprocamente. Esto da lugar a la presencia de mecanismos autorreguladores del comportamiento humano. De esta manera

tenemos que un cónyuge, con su conducta está generando constantemente formas de reacción en el otro y viceversa.

- Proceso: en un sistema de retroalimentación, no importa tanto las condiciones iniciales como la naturaleza misma del proceso. Así, a condiciones iniciales distintas se pueden obtener un mismo tipo de resultado y cuando existen condiciones iniciales similares, los resultados pueden ser diferentes. Esto nos pone de relieve la importancia que tiene el proceso en los resultados del sistema, ya que es precisamente durante el proceso que se determina el tipo de resultado que se obtendrá.
- Subsistemas: al considerar a la familia como un sistema, implícitamente estamos aceptando que está conformada por unidades más pequeñas o subsistemas. Esta organización mediante subsistemas permite establecer dentro del sistema familiar una jerarquía, tanto de actividades y funciones, como de niveles de poder.

1.4.6 Familias con integrantes con necesidades educativas especiales.

El contexto familiar es de suma importancia para analizar el desarrollo de estos niños y niñas y estimular su potencial de aprendizaje. Este apartado se desarrollará en dos partes la primera que habla de los niños y niñas con retraso en el desarrollo y la segunda que tratará a los niños y niñas con desarrollo aventajado, con el fin de observar las etapas que pasa la familia cuando llega un miembro con NEE, ya sea con ventaja o desventaja en su desarrollo.

1.4.6.1 Familias con niños con deficiencia en el desarrollo.

Según la visión deficitaria, se clasificaba a estos niños en función del nivel de desarrollo intelectual como profundos, severos, medios y ligeros y, a partir de ahí, se establecían genéricamente una serie de características intelectuales, personales y sociales.

Algunas investigaciones encontradas tienen en común el intentar clarificar qué aspectos particulares del ambiente del niño ayudan a su desarrollo y qué factores ecológicos del entorno familiar pueden facilitar la adaptación de la familia a las necesidades y demandas del hijo.

A partir de los años ochenta, los investigadores consideran a la familia como un sistema y abandonan la idea que es un núcleo, lo cual en ocasiones le daba un sesgo negativo. Tener un hijo con retraso en el desarrollo no tiene por qué provocar necesariamente respuestas poco adaptativas en el sistema familiar, sino que puede incluso fortalecer las relaciones dentro de la propia familia. Además, el niño no es el causante de la patología familiar, sino que es un agente de riesgo. Esta nueva visión centra la atención en los factores que median en el proceso de adaptación de estas familias. Así, a partir del modelo ABCX reformulado por McCubbin y Patterson en 1983, (MARCHESI, 2001), se considera que los efectos de la crisis que provoca un hijo con retraso (X) están motivados por las características del niño (A), mediando en esta crisis los recursos internos o externos con los que cuenta la familia (B) y las concepciones que tiene la familia sobre el niño y sus problemas (C) (MARCHESI, 2001, p.448).

Según Marchesi (2001, pp.448-451), el impacto que produce sobre la familia la llegada de un hijo con retraso en el desarrollo sigue una serie de estadios:

- Primer estadio *inicio de la familia*: tiene lugar cuando la pareja está creando las bases firmes que ayudan a enfrentar cualquier situación de crisis. Durante la espera del hijo, se preparan ante los nuevos cambios. Tanto si reciben la noticia de que esperan un hijo con retraso y deciden por optar por un aborto terapéutico, como si deciden continuar con el embarazo y tienen que prepararse para su llegada, se hace necesario el apoyo del profesional para superar este momento. Con el nacimiento del niño con retraso se produce una crisis que comprende varias fases entre las que pueden dar oscilaciones o incluso retrocesos:
 - Fase de shock: en la que las expectativas de tener un hijo “normal” se derrumban y aparecen sentimientos de ansiedad, amenaza e incluso culpa.
 - Fase de reacción: en la que los padres intentan comprender la situación y aparecen sentimientos ambivalentes como proteccionismo, rechazo, culpabilidad, búsqueda de diferentes opiniones, etcétera.
 - Fase de la realidad: en la que se produce una adaptación al problema, puesto que los padres tienen que enfrentarse a la crianza del niño con retraso.
- Segundo estadio, *la edad escolar*: en este momento se hacen más evidentes los problemas que tienen los niños en la adquisición de determinadas habilidades de autonomía personal, lingüísticas y sociales. Ello va a suponer

para los padres una prolongación en el tiempo de las exigencias diarias del cuidado del niño. Se enfrentan a la búsqueda de servicios de atención temprana y reconocen ante la comunidad el hecho de tener un hijo con discapacidad. Durante la edad escolar, los padres deben realizar la elección del centro adecuado para su hijo. Esta preocupación se ve acrecentada por la búsqueda de servicios de apoyo adecuados que procuren una mejor adaptación social del niño.

- Tercer estadio *la adolescencia*: los padres se enfrentan en este momento a las diferencias cada vez más aparentes entre el ritmo de crecimiento del cuerpo del adolescente y su desarrollo mental, emocional y social. Aunque los adolescentes tengan alguna formación, las posibilidades profesionales suelen estar muy limitadas y los padres son conscientes de que su hijo va a depender toda la vida de ellos. Otro tema que les causa inquietud es cómo afrontar la incipiente sexualidad del adolescente.
- Cuarto estadio *la vida adulta*: esta persona puede ser institucionalizada o vivir con los padres por el futuro profesional. Las escuelas ya no ofrecen los servicios adecuados y existen pocos servicios para adultos, por lo tanto, hay un incremento de las responsabilidades de los padres en vez de un decremento
- Quinto y sexto estadio *la mediana edad y de la vejez*: la mayor preocupación de los responsables familiares seguirá siendo dónde va a residir esta persona, planteándose la posibilidad de la institucionalización, especialmente si tiene problemas de salud.

El hecho de que no todas las familias reaccionen y se adapten de la misma forma a la presencia de un niño con retraso en el desarrollo ha despertado el interés por el estudio de los factores que intervienen en esta variedad de respuestas. En general, los investigadores están abandonando la idea de que son las características del niño el único factor determinante de las respuestas adaptativas que dan las familias. Otros factores como son las creencias y estilos de comportamiento desarrollados por los padres, la calidad de las relaciones familiares o los sistemas de apoyo externo deben tenerse también en cuenta. Las características del niño tienen un impacto diferencial según se trate del padre o de la madre.

Las investigaciones resaltan que las madres, en contraste con los padres son más receptivas al apoyo social y familiar que se les ofrece, porque supone para ellas aligerar la carga de la crianza del niño. Por tanto, las ayudas externas son bien recibidas, aunque el impacto va a ser distinto en cada miembro de la familia. En cualquier caso las familias pueden responder al cuidado de estos niños con entereza y con un buen funcionamiento adaptativo si cuentan con buenos sistemas de apoyo.

La necesidad de analizar a la familia en su conjunto y no meramente al niño en solitario, ha llevado a estudiar los procesos de reacción y adaptación de los diversos componentes de la familia. Aunque no hay total acuerdo, varios autores señalan que existen diferencias en las respuestas que dan la madre y el padre. También se encontraron que al padre le cuesta establecer los primeros vínculos afectivos con su hijo, especialmente si es varón, y suele mostrar conductas de evitación, mientras que la madre, al estar más involucrada en la actividad de la crianza, presenta más depresión o problemas de ajuste personal.

Según Jesús Palacios (2001, p.451), en cuanto a la reacción de los hermanos y/o hermanas, hay pocos estudios y con resultados contradictorios. Algunos de los efectos negativos señalados son: la sobrecarga en las responsabilidades de cuidado del hermano con retraso; la menor atención a los otros hijos por parte de los padres; la presión parental para que el hijo no afectado compense las limitaciones del hermano afectado, etcétera. Sin embargo, tampoco está claro que los hermanos reciban menor atención de los padres en estos casos.

La calidad de la interacción padres-hijos produce efectos importantes en el desarrollo de las áreas cognitivas, lingüísticas y socioemocionales de los niños con retraso. Dentro de la interacción madre-niño, los estudios se centran en el desarrollo del lenguaje o del juego.

La información relacionada con las características del niño y el ambiente familiar debe tenerse en cuenta por los profesionales a la hora de planificar la intervención familiar. La intervención deberá dirigirse a incrementar la competencia del niño, así como a cambiar las percepciones parentales sobre el nivel de competencia y necesidades del niño, revisando sus creencias y valores. Sin olvidar que hay que considerar aquellos factores que protegen a las familias de los impactos potencialmente negativos en la crianza de los niños, como fomentar unas relaciones familiares mejores entre miembros, crear estilos de afrontamiento adecuados ante el estrés, ampliar las redes de apoyo a los padres, etcétera, éstos aspectos considerados como importantes mediadores para un afrontamiento con éxito del problema.

1.4.6.2 Familias con niños con desarrollo aventajado.

El sentido común nos dice que tener un hijo con aptitudes extraordinarias hace muy fácil su educación. El estereotipo del superdotado se ajusta al siguiente cuadro: son niños y niñas que sobresalen en todas las áreas del desarrollo, son maduros emocionalmente y con un gran autocontrol, están adaptados socialmente, son independientes, responsables y capaces de enfrentarse a cualquier presión de un modo más constructivo. Sin embargo, las investigaciones (PALACIOS, 2001, p.458) han demostrado que también puede hablarse de sobredotación aun cuando no se den todas estas características. Así, por ejemplo, también pueden formar parte del estereotipo del superdotado una cierta inadaptación social.

Debido a la existencia de diferentes modelos y definiciones de inteligencia, se han utilizado de forma indiscriminada diferentes términos: niño superdotado, prodigio, precoces, genios, excepcionales, etcétera. Algunos son más apropiados que otros: ser precoces a una determinada edad no implica necesariamente que dicho ritmo acelerado se vaya a mantener en años posteriores. El término superdotado hace referencia casi exclusivamente a los niños con alto coeficiente intelectual (CI superior a 130); ser un niño prodigio o genio caracteriza aquellos que desarrollan un rendimiento fuera de lo común en un campo específico de intereses más propio de un adulto.

Los procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje que caracterizan a los niños con capacidades excepcionales, según distintas investigaciones se desprende lo siguiente (PALACIOS, 2001, p.459):

- Respecto a la adquisición y codificación de la información: atienden a los aspectos esenciales de la información; son más hábiles que los demás en la utilización de estrategias de fragmentación de la información; parten de principios y marcos generales para organizar la información; son rigurosos categorizando y clasificando; transforman espontáneamente la nueva información mediante imágenes visuales y espaciales, así como mediante estrategias de elaboración verbal; presentan una mayor capacidad de memoria operativa; utilizan más estrategias de memoria visual y de memorización en general; tienen mayor velocidad de procesamiento; son más autónomos durante el aprendizaje y almacenan gran cantidad de información.
- En cuanto a los procesos y estrategias de apoyo al procesamiento: dedican más tiempo a la fase de planificación; son rápidos en la ejecución; calibran el tiempo y el esfuerzo de dedicación a la tarea; son conscientes de sus zonas débiles; eligen adecuadamente las estrategias y tácticas; aprovechan el entrenamiento en estrategias para transferirlo a los problemas de la vida real; su autorregulación es rápida, supervisan la tarea, reflexionando y comprobando los resultados parciales; preguntan con habilidad; no toleran las contradicciones e incoherencias; desarrollan capacidades metacognitivas tempranamente; aprovechan mejor la ayuda de mediadores y aplican sus conocimientos adecuadamente.
- Respecto a su desarrollo emocional: no tienen por qué estar especialmente afectados. Sin embargo, ciertos estilos educativos y circunstancias familiares agudizan la sensibilidad que el niño tiene hacia la crítica, el excesivo

perfeccionismo, la presión por el alto rendimiento, el aislamiento social al que muchas veces se somete o está sometido, etcétera. En general, los superdotados tienen más probabilidades que otros niños de encontrarse en situaciones frustrantes, en las que el tipo de reacción emocional puede ir desde la conformidad a la hostilidad, acompañada por altos niveles de ansiedad como rasgo característico en todos los problemas emocionales, dolores de cabeza o abdominales, enuresis, terrores nocturnos, alteraciones del sueño, etcétera.

- El comportamiento social que presentan estos niños responde, en general, a las siguientes características: son muy activos en los primeros años de vida; responden más rápido y mejor a los estímulos ambientales; pueden estar interesados por lo que ocurre en su entorno, pero también puede ocurrir lo contrario; duermen menos de lo normal; pueden acosar con preguntas a los adultos; son muy tenaces y con gran energía de carácter; obstinados; no soportan las órdenes; muy independientes, prefieren el trabajo individualizado o aquel en el que ejerzan la actividad como líder. En cuanto al tipo de intereses, prefieren juegos y actividades que no supongan riesgos físicos, asimismo evitan la práctica de deportes de grupo y prefieren las actividades más individualizadas y suelen desarrollar un gran estilo del humor.

Los problemas más significativos son la falta de sincronización en su ritmo de desarrollo o síndrome de disincronía que supone un desfase entre la esfera intelectual y las otras facetas de la personalidad. Esto provoca problemas de relación en la familia, en la escuela, en el grupo de amigos o consigo mismos. Se distingue,

por un lado, la disincronía interna, que implica ritmos diferentes de desarrollo entre la evolución intelectual, la maduración afectiva y la psicomotriz. Por otro lado, está la disincronía social, que es el desfase entre la norma interna del desarrollo del niño y la norma social adecuada a la mayoría. La conjunción de presiones sociales para que el niño se adapte a la norma según su edad, provoca el efecto Pigmalión negativo que se traduce en un deterioro de su rendimiento. Este hecho se observa claramente en el ámbito escolar, donde muchos niños con aptitudes brillantes pueden manifestar fracaso escolar (PALACIOS, 2001, p.460).

Considerando que el medio modula el desarrollo de talento en los niños, el sistema familiar es uno de los aspectos que han de ser ampliamente considerados para determinar los factores que pueden favorecer o dificultar tal desarrollo, por un lado, y la mejor adaptación familiar a su presencia, por otro.

Entre estos factores determinantes del desarrollo de talento están la edad de los padres y el orden de nacimiento del hijo o hija y la distancia entre hermanos, ya que requiere una gran energía y dedicación ajustarse al ritmo que impone al niño superdotado. Asimismo, los padres jóvenes que comparten con sus hijos sus propias aficiones son los que más favorecen el desarrollo temprano de sus capacidades. El género de los padres y sus actitudes hacia el de los hijos parece tener una influencia significativa en el desarrollo de diferentes clases de talento; así, la actitud de las madres hacia las matemáticas influye en la elección de carreras de ciencias en las hijas.

Los valores familiares pueden dar prioridad al desarrollo de ciertos talentos más que a otros, al facilitar el contexto más adecuado para que tenga lugar el desarrollo de ese talento específico valorado especialmente.

El estilo de vida de la familia parece influir en el desarrollo del talento y del rendimiento escolar tanto del niño como del adolescente. En contra de lo que podría pensar, el estilo de vida no convencional no parece afectar negativamente al rendimiento, ya que lo más importante para el rendimiento es la cohesión familiar, el grado en que la familia se considera familia y se valoran las capacidades del niño, aunque la familia no presente la composición o los valores habituales. En la misma línea, determinados niveles de problemática familiar como las desventajas culturales y económicas, las tensiones en la familia, la pérdida de los padres, separaciones traumáticas, etcétera, pueden actuar como detonadores del talento o han permitido el desarrollo de éste a pesar de las adversidades.

Los retos a los que debe responder la familia con un hijo o hija de estas características son muy parecidos a los de las familias de hijos con retraso en el desarrollo, excepto que los apoyos sociales son más vitales en el segundo caso que en el primero. Esto hace que todo dependa más de las habilidades de los padres para criar y educar a estos niños con retraso. Son dos tareas más importantes a realizar por la familia: identificar el tipo de talento y darle su apoyo de modo continuo para que se desarrolle.

Un aspecto básico del proceso de identificación es la detección temprana. Esto es clave, pues la mayoría de los estudios realizados al respecto concluyen que las perspectivas evolutivas son más favorables si, desde el comienzo, el niño cuenta con

entornos familiares adecuados y con oportunidades educativas adaptadas a su talento.

Una vez detectada la capacidad del niño, los padres deben decidir si están dispuestos a apoyarla de manera continuada sin escatimar esfuerzos de todo tipo por su parte. En este sentido, la familia debe valorar si está preparada para tal empresa y qué cambios van a suceder en la vida cotidiana. Especialmente, hay que cuidar a los hermanos para evitar que se vean desatendidos en sus propias capacidades e intereses. Hay que estimar el coste económico que supone la organización de un currículum complementario o el entrenamiento específico de determinadas capacidades en el caso de talentos excepcionales concretos. En este sentido, se recomienda que la familia consulte a expertos en la materia para recibir su consejo y asesoramiento. Además, hay que estar preparados ante los vaivenes motivacionales y de rendimiento que pueden ocurrir a medida que se hace mayor, como por ejemplo, la conocida crisis de confianza en las propias capacidades que puede sobrevenir entre los 12 y los 18 años. En definitiva la familia tiene que ser consciente del proyecto de vida que supone apoyar y promover a un hijo o hija con talentos excepcionales.

Para la intervención familiar los autores (GOMEZ-PALACIOS, 2002; PALACIOS, 2001; RAYO, 1999) mencionan que las estrategias son, en parte las mismas para cualquier familia: afecto hacia los hijos ampliamente expresado, escuchándoles, siendo tolerantes y apoyándoles de tal manera que se cree un mundo afectivo que impregne tanto el desarrollo emocional como el cognitivo. La disponibilidad y la colaboración de los padres en las actividades del niño, actuando con paciencia,

constancia y calma en las actividades, alentando la capacidad crítica, la toma de decisiones, la independencia, la persistencia, y consecuentemente, favoreciendo la autoconfianza. Involucrar a los hijos en los planes y decisiones familiares, proporcionarles una variedad de estímulos y experiencias relacionadas con las ideas, aficiones y motivaciones. Permitirles el disfrute del tiempo libre, ayudándoles a descubrir sus talentos y habilidades. Según Benito y Alonso (citado en PALACIOS, 2001, p.463) hay que aclarar que poner demasiado énfasis en el logro intelectual puede ser causa del empobrecimiento de la imaginación y una tendencia a mirar el juego como irrelevante para sus vidas. El juego, en cualquier estadio de su desarrollo, es de especial interés, dado el potencial creativo que contiene. Por último, hay que aprovechar los escasos recursos con los que cuenta la comunidad para favorecer los escasos recursos con los que cuenta la comunidad para favorecer el desarrollo del niño en todos sus aspectos, y conseguir una plena normalización e integración del mismo en su grupo de edad, en todas las facetas de la socialización. Así pues podemos visualizar la importancia de la familia para los adolescentes con NEE y las reacciones de la misma ante la necesidad específica de sus hijos.

1.5 Necesidades Educativas Especiales.

Para el establecimiento de la génesis de las NEE a continuación expondré una breve reseña histórica que nos dará una visión de lo que ha pasado y aún pasa con las personas con algún tipo de necesidad especial.

A lo largo de la historia del hombre, han existido personas con discapacidades o deficiencias o trastornos (actualmente conocidos dentro de la educación, como

Necesidades Educativas Especiales 'NEE') con una perspectiva de esta situación, en el presente trabajo se hace una reseña de lo que ha ocurrido con las personas que han tenido estos padecimientos a partir del mundo clásico hasta nuestros días.

En el mundo clásico los hijos con diferencia quedaban bajo la disponibilidad y disposición de los padres, quienes en cumplimiento de las exigencias sociales y de las constantes situaciones de beligerancia de los pueblos, se veían obligados a sacrificarlos, arrojarlos o matarlos, tanto los deficientes congénitos como los ancianos e inválidos.

A finales del Renacimiento aparecen las primeras experiencias respecto a la educación especial con el tratamiento de los sordos llevada a cabo por Ponce de León.

En el siglo XVII se manifiesta una gran marginación de las personas con algún tipo de deficiencia.

De la Ilustración a la Revolución Francesa se producen dos avances muy importantes uno con la creación de la primera escuela pública para la educación de sordo-mudos por Charles-Michel de L'Épée y la educación de ciegos encabezada por Valentín Haüy que culminó con la creación de un instituto para niños ciegos en París.

En la edad contemporánea se produce un cambio respecto a la consideración de la deficiencia y aparecieron los primeros intentos de tratamiento específico y proceso educativo, surgiendo así dos tipos de instituciones claramente diferenciadas: las de tipo médico y las de tipo educativo (LOU, 1999).

En 1950 el empleo de la expresión pedagógica curativa comenzó en Estrasburgo, Debesse funda un centro psicopedagógico en la misma ciudad.

En 1951, el primer comité de expertos para la internacionalización de las normas de estadística escolar recomendaba que se clasificaran bajo la rúbrica de enseñanzas especiales todas las enseñanzas generales y profesionales destinadas a los disminuidos físicos y mentales, a los inadaptados sociales y a los sujetos retardados y retrasados.

En 1952 Seguin (fundador de las escuelas especiales americanas), fundó la primera escuela autónoma y publicó su método sobre educación fisiológica.(ZAVALLONI, 1979).

En los sesenta del siglo pasado la revolución educativa fue originada principalmente por el movimiento conocido como normalización, movimiento que defendía la integración de los alumnos excepcionales en el aula ordinaria. Frente a la educación segregacionista que hasta entonces se había dado. Este movimiento fue iniciado por el sueco Bengt Nirje, el danés Neils Erick Bank-Mikkelsen y el alemán Wolf Wolfensberger.

A finales de los setenta principios de los ochenta de siglo pasado se dan los cambios más importantes dentro de la educación, ya que se inicia la escolarización conjunta (integrada) de los alumnos normales y discapacitados y en particular en la educación especial donde los alumnos que antes fueron segregados fueron admitidos en el sistema educativo (público) ordinario como alumnos con NEE (CASTANEDO, 1998).

En el contexto actual la educación especial segregadora va siendo sustituida, paulatinamente, desde 1960 por el enfoque de la integración educativa en la mayoría de los países (LOU, 1999).

Específicamente en México, Benito Juárez expidió en 1867 y 1870 los decretos que dieron origen a la escuela para sordos y a la escuela nacional de ciegos.

La Ley General de Educación, presenta un artículo específico para la educación especial: artículo 41, que a la letra dice:

ARTÍCULO 41.- La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación (<http://www.sep.gob.mx>, consultada 24 enero 2006).

Lo cual queda estipulado como línea de acción, pero su concreción en el contexto educativo aún se sigue consolidando.

Así, para sensibilizar a los docentes, orientadores educativos o profesionales de la educación que trabajan con adolescentes que tienen NEE es importante conocer y más aún comprender las diferentes NEE que pueden padecer los alumnos.

Primeramente vamos a clasificar dos términos importantes que pueden causar un poco de confusión al hablar del tema, los cuales son educación especial y NEE:

- Educación especial: es la atención educativa prestada a los alumnos que presentan algún tipo de deficiencia física, psíquica, social, cultural, etcétera, que les impide realizar sus aprendizajes siguiendo el ritmo del resto de los alumnos (LOU, 1999, p.22).
- Necesidades Educativas Especiales: está íntimamente relacionado con las ayudas pedagógicas que determinados alumnos requieren para su desarrollo y crecimiento personal, propicia la integración escolar. (*Op. Cit.* p.23)

Al respecto María Ángeles Lou (1999, p.34) señala:

<p>Educación especial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas. • Suele ser utilizado como "etiqueta" diagnóstica. • Se aleja de los alumnos considerados como normales. • Predispone a la ambigüedad, arbitrariedad, en suma, al error. • Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo. • Tiene implicaciones educativas de carácter marginal, segregador. • Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto, de escuelas especiales. • Parten de un diseño curricular especial. 	<p>Necesidades educativas especiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Término más amplio, general y propicio para la integración escolar. • Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales de los alumnos. • Las necesidades educativas especiales se refieren a las necesidades educativas del alumno y, por tanto, engloba el término educación especial. • Nos situamos ante un término cuya característica fundamental es su relatividad conceptual. • Admite como origen las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo una causa personal, escolar o social. • Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo. • Se refiere al currículo ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos. • Fomenta las adaptaciones curriculares y las adaptaciones curriculares individualizadas, que parten del diseño curricular ordinario.
---	---

El término NEE aparece por primera vez en el informe de Warnock en 1978, sirviendo como base en 1981 a la Ley de Educación de Gran Bretaña. Se entiende como las características que presentan ciertos sujetos con respecto al aprendizaje, para que el que tenga algunas dificultades cuyo abordaje necesita medidas educativas especiales (LOU, 1999, p.30).

Las dificultades de aprendizaje son la discrepancia entre las capacidades reales del alumno y las exigencias de un currículo concreto. Se concibe como una forma de diversidad referida a la capacidad de aprendizaje (cognitiva, intereses, motivación). Las NEE en el contexto escolar se concentran en las denominadas dificultades de aprendizaje.

Así cuando se hable de NEE se está reconociendo la diversidad de sujetos ante el proceso de aprendizaje y por lo mismo es necesario analizar los distintos elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características de cada individuo.

La siguiente clasificación hará referencia a contextos de actuación y a las dificultades individuales de acuerdo con:

- Alteraciones de los sujetos (físicas, psíquicas o sensoriales), los condicionantes sociales y escolares.
- Procesos necesarios (aspectos infraculturales, compensatorios, de educación especial, etcétera).
- Ámbitos (escolar, familiar, laboral, institucional, etcétera).

Algunas de las definiciones que engloban las NEE son las siguientes:

- Deficiencia: toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica o anatómica, puede ser innata o adquirida, temporal o permanente y puede ser de diferentes tipos (intelectual, lenguaje, auditiva, visual, viscerales, músculo esqueléticas, desfiguradoras, generalizadas o múltiples).
- Discapacidad: restricción de la capacidad para realizar actividades dentro del marco “normal” para un ser humano.
- Minusvalía: situación de limitación de un individuo como consecuencia de una deficiencia que le impide desempeñar con normalidad determinados papeles en la vida respecto al criterio de normalidad.
- Defecto: anomalía estructural o bioquímica que supone una deficiencia para el rendimiento “normal”.
- Limitación: imposibilidad del sujeto para realizar ciertas funciones.
- Anormalidad: cualquier tipo de desviación respecto a la norma establecida, tanto en características como en posibilidades de rendimiento.
- Excepcionalidad: la diferenciación, por diferentes causas, con respecto a la norma puede ser en sentido positivo o negativo.
- Hándicap: Se refiere a los obstáculos que puede encontrar un sujeto en su proceso de desarrollo “normal”. Consecuencia del impacto entre el individuo con déficit y el ambiente con sus componentes.
- Inadaptación: se dice de las personas que presentan dificultades de adaptación a uno o varios medios.

Cabe mencionar que el término “*normal*” desde el ámbito educativo no es usual, ya que éste suele etiquetar o catalogar a los alumnos y alumnas sin ser de ayuda para su formación, sin embargo, médica y psicológicamente es utilizado para diagnosticar a los alumnos y alumnas con NEE (MORALES en NERVI, 1987). Por lo antes expuesto este término dentro de la investigación será utilizado en concepciones de diagnóstico médico y/o psicológico.

También se hallan dentro de las NEE más recurrentes: la deficiencia auditiva, deficiencia visual, discapacidad de lenguaje y discapacidad motora, las cuales se describen de manera general a continuación.

1.5.1 Deficiencia auditiva.

La deficiencia auditiva es un término genérico que indica una pérdida auditiva sin señalar el grado de dificultad. Incluye la sordera y los cortos de oído. Una persona sorda tiene una discapacidad auditiva tan severa que es imposible que logre procesar la información lingüística. Una persona corta de oído con la ayuda de una prótesis tiene generalmente suficiente audición residual para poder procesar adecuadamente la información lingüística.

El oído humano sin discapacidad auditiva es sensible a frecuencias que oscilan aproximadamente entre 20 y 200 Hz.

El oído está dividido en:

- Oído externo.
- Oído medio
- Oído interno.

Los tipos de discapacidad auditiva son los siguientes:

- Leve: Puede tener dificultades para escuchar las palabras a voz baja y a distancia, puede tener problemas por motivo de la pérdida de oído y no tendrá dificultades en las actividades escolares.
- Marginal : Puede escuchar una conversación corriente a metro y medio, atiende un diálogo directo sin dificultad, puede perder hasta un 50% de las discusiones en clase si son en voz baja o están retirados de su campo de visión, puede tener defectos ligeros si la pérdida auditiva es para tonos altos y puede tener limitaciones en su vocabulario.
- Moderada: Puede entender una conversación a un metro de distancia, males entendidos involuntarios, puede tener dificultad para participar en discusiones de grupo, puede tener defectos de habla y dificultades en el vocabulario y en el lenguaje.
- Severa: Puede oír una voz moderada a escasos centímetros del oído, oír sonidos fuertes a corta distancia, el lenguaje y la comunicación no se desarrollan espontáneamente y la voz es de buena calidad.
- Profunda: Puede oír un sonido fuerte a dos centímetros del oído y no responder del todo, ignora los sonidos altos, puede responder de forma refleja a los sonidos altos cercanos al oído y la comunicación no se desarrollan espontáneamente.

En los últimos 50 años el rendimiento académico en adolescentes sordos es de 4 a 6 años comparados con niños sin sordera, siendo así el mayor problema: el lenguaje oral, teniendo como medio de comunicación el lenguaje de señas.

En el lenguaje deben evaluarse las siguientes áreas:

- Vocabulario expresivo y receptivo en diferentes modalidades.
- Sintaxis o capacidad gramatical.
- Comunicación pragmática y no verbal en diferentes situaciones sociales.

La medición de la audición se evalúa en dos partes:

- Conductual
- Objetiva

Los niños con discapacidad auditiva reciben educación desde centros residenciales para los más severos hasta centros educativos ordinarios para aquellos alumnos con déficits (hipoacústicos), donde también reciben apoyo audiológico, logopédico y maestro/tutor.

El tratamiento psicoeducativo principalmente es la adquisición y el uso del lenguaje.

Las necesidades del alumno con deficiencias auditivas principalmente afectan tres áreas de desarrollo (MARCHESI, 2001; CASTANEDO, 1998).

- Cognitivo: Implica la principal entrada por el canal auditivo por lo que se recurre a estrategias visuales.
- Socio-afectivo: Dificulta la incorporación a las normas sociales por lo que se le imparte mayor información sobre valores y normas sociales.
- Comunicación y lenguaje: Se tiene dificultad para incorporar y comunicarse con un lenguaje oral por lo que se debe apropiarse tempranamente de un código comunicativo.

1.5.2 Discapacidad de lenguaje.

Recientemente las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje reconocen la importancia del rol del mismo, el procesamiento simbólico en los trastornos de la comunicación incluyendo en la definición, en los trastornos del lenguaje, las variaciones culturales en la adquisición del mismo, y déficits específicos del aprendizaje. El habla es la representación verbal del lenguaje como la escritura es de la representación gráfica.

La formación del lenguaje engloba los siguientes puntos:

- **Fonología:** Conciernen la producción y comprensión de las categorías de sonidos, se describen como trastornos de la articulación.
- **Morfología:** Lingüísticamente son las unidades más pequeñas del lenguaje.
- **Sintaxis:** Implica la unión de palabras para formar frases, el orden de las palabras la morfología y el significado de las palabras.
- **Semántica:** Implica el significado de las palabras y de los morfemas, así como el significado de la combinación de las palabras.
- **Pragmatismo:** Está dividido en dos fases: 1) Las reglas del habla en los diferentes contextos sociales; 2) Habilidad para utilizar el lenguaje en una conversación.
- **Comprensión y Producción:** La comprensión implica que el receptor es capaz de comprender lo que el emisor dice. En la producción el emisor como el receptor pueden formular y producir lenguaje.

- Etiología: El déficit del lenguaje se asocia con el retraso mental, las pérdidas auditivas, trastornos emocionales, daño cerebral mínimo y deterioro progresivo del cerebro.

Los principales componentes del habla son el lenguaje, la lingüística, la psicolingüística, la gramática, la fonología, la semántica y la sintaxis.

Los trastornos del habla comprenden la producción defectuosa del sonido, y son de tres tipos:

- Voz: Hace referencia a las dimensiones del sonido: Tono, sonoridad, resonancia, calidad de voz y duración.
- Articulación (dislalia): Está se da más frecuentemente en el sexo masculino. Los problemas de articulación son de cuatro tipos: Omisión de sonido, sustitución de sonido, distorsión de sonido y adición de sonido.
- Fluidez (disfemia): La disfemia coloquialmente es conocida como tartamudez.

1.5.3 Deficiencias motoras.

Las deficiencias físicas abarcan todas las alteraciones o deficiencias orgánicas del aparato motor y funcionamiento que afectan el sistema óseo, articulaciones, nervios y/o músculos (SÁNCHEZ, 1998; HEGARTY, 1989).

Las causas que generan las deficiencias físicas son:

- Lesiones en el sistema nervioso central
- Lesiones en el sistema nervioso periférico
- Lesiones por traumatismo
- Malformaciones congénitas

- Trastornos psicomotores

Las diferentes deficiencias físicas son contempladas y atendidas a partir de la fecha de aparición que puede ir desde el nacimiento hasta la edad adulta y pueden ser:

- Transmisión genética
- Infecciones microbianas
- Accidentes
- Origen desconocido

Para su detección deberá hacerse un examen neurológico, un examen psicomotor, exploración intelectual, social y de personalidad así como también un examen lingüístico, con los resultados de estos exámenes se podrá elaborar un programa de intervención adecuado a las necesidades y posibilidades del niño afectado que tendrá como objetivo desarrollar y potenciar la autonomía y la independencia lo más adecuado posible y la capacidad de comunicación.

Las principales áreas de intervención son:

- Comunicación y Lenguaje.
- Área motora y autonomía personal.
- Desarrollo intelectual.
- Socialización.

El contexto educativo más adecuado a las necesidades de los alumnos con deficiencia motórica viene dada por la posibilidad de entrar a un curriculum normalizado, Esto supone una modificación no sólo en elementos didácticos y organizativos, sino en actitudes y formas de entender un nuevo modelo educativo.

1.5.4 Deficiencia visual.

Para el desarrollo de esta investigación y por los resultados arrojados en los cuestionarios aplicados para el acercamiento del problema se toma esta deficiencia como la de mayor incidencia, por lo que es la que más se desarrolla en aspecto teórico.

La capacidad de ver e interpretar lo que se ve, se basa en la interacción entre el ojo y el cerebro.

Entre los aspectos más relacionados con la deficiencia visual se encuentran:

- Agudeza visual: va referida a la habilidad para discriminar objetos a distancia, determinada por el tamaño y la distancia de la imagen respecto de nuestra retina. Para su medición, son bastante conocidos los carteles de letras o signos, con el objeto de tomar mediciones en torno a los 5 metros, permitiendo evaluar a través de un número fraccionario cuyo numerador refleja a la que pueden verse los optotipos y su denominador, el renglón que corresponde al cartel.
- El campo visual hace alusión a todo el espacio que el ojo, estando en reposo puede percibir cuando enfoca un objeto, pudiéndose distinguir entre campo visual central y periférico. La normalidad de sus límites se encuentra en los 60° por la parte superior, 70° por la inferior y 80° por la externa.
- El cromatismo visual posibilita la diferenciación de colores. La sensibilidad al contraste pone de manifiesto la discriminación entre figura y fondo.

- La acomodación se refiere a la capacidad de enfoque por parte del cristalino. La adaptación/ regulación a la luz/ oscuridad permite la visión tanto con luz, como en penumbra o, incluso, en la oscuridad.
- La visión binocular facilita obtener una misma imagen con los ojos, pero desde distinto ángulo, imprescindible para medir distancias y la visión tridimensional.

Ahora bien, a los profesionales del ámbito de la educación del deficiente visual les resulta de especial ayuda el conocimiento del rendimiento que los sujetos afectados obtienen de su visión, a lo que se ha dado en llamar visión funcional. La relación entre agudeza visual y visión funcional podría ser similar a la existente entre suficiencia y satisfactoriedad en el rendimiento, ya que el nivel de suficiencia (agudeza visual) no implica el mismo nivel de satisfactoriedad (visión funcional); es decir, se puede dar un determinado nivel de agudeza visual y no llegar a aprovechar convenientemente. Esto, que para cualquier profano puede parecer extraño, para los especialistas es una evidencia, existen diferencias significativas en la visión funcional de personas que tiene el mismo grado de agudeza visual.

En sentido clínico, ya que la deficiencia visual puede presentar diferentes grados de variabilidad, desde la ceguera hasta deficiencias visuales mínimas, para catalogar todo ese abanico de posibilidades, las diferentes naciones han tomado como normativo, exclusivamente, la agudeza y el campo visual, variando los criterios de evaluación de un país a otro; aunque, en general, distinguen entre visión parcial, visión escasa, ceguera parcial y ceguera (LOU, 1999, p.139).

- Visión parcial: Cuando la persona afectada muestra dificultades para percibir imágenes, con uno o ambos ojos, siendo la iluminación y la distancia

adecuadas, necesitando lentes u otros aparatos especiales para normalizar la visión.

- Visión escasa: Cuando el resto visual de la persona (visión residual) tan sólo le permite ver objetos a escasos centímetros.
- Ceguera parcial: Cuando el resto visual tan sólo permite captar la luz, aunque sin formas, sólo bultos y algunos matices de colores.
- Ceguera: Desde el punto de vista legal, se considera ciega a la persona cuya agudeza visual, con corrección óptica, no supera un décimo ($1/10$) en el ojo más sano o cuyo campo visual es inferior a 20° . La agudeza visual es útil cuando supera un tercio de la visión ($1/3$), de forma que el espacio comprendido entre $1/3$ y $1/10$ es lo que recibe la denominación de debilidad visual o ambliopía. En general, son ciegos quienes padecen ceguera o no perciben nada o apenas algo de luz; no obstante, sería conveniente distinguir entre ceguera de nacimiento y adquirida, pues el haber tenido la oportunidad de percibir colores, formas, tamaños, etcétera (constantes perceptivas), facilita enormemente a la posibilidad de autonomía y aprendizaje, lo cual propicia la conducta adaptativa permitiendo la normalización. Cualquiera de las conductas que se describen a continuación podría desvelar una deficiencia visual: dificultad de localización de objetos a corta, mediana y larga distancia; dificultad de localización de objetos en movimiento; dificultad de desplazamiento; enrojecimiento de los ojos; mirada lateral; necesidad de acercamiento de los objetos que se manipulan; necesidad de mayor cantidad de luz; parpadeo y lagrimeo excesivo; etcétera. Las principales dificultades

que suelen presentar los sujetos pacientes de baja visión son: autoimagen alterada y deficiencias en el vínculo madre-hijo, distorsión en la percepción de la realidad con integración pobre o confusa de la misma, infrautilización del resto visual que poseen, imposibilidad de imitar comportamientos, gestos y juegos, problemas en el control del mundo que les rodea, ritmo más lento de maduración y desarrollo, particularmente motor, trastornos en la atención e hiperactividad y necesidad de una estimulación lo más precoz posible.

La deficiencia visual puede aparecer por diferentes motivos, en función de la parte del proceso u órgano de la visión que se vea afectado; aunque, normalmente, las más frecuentes son las que afectan al globo ocular, destacando como más importantes las que a continuación se citan (LOU, 1999, p.140):

Hereditarias:

Acromatopsia	ceguera de colores
Albinismo	ceguera de pigmento
Aniridia	ausencia o atrofia de iris
Atrofia del nervio óptico	degeneración nerviosa
Cataratas congénitas	crystalino opaco
Coloboma	deformaciones del ojo
Glaucoma congénito	lesiones por presión ocular
Miopía degenerativa	pérdida de agudeza visual
Queratocono	córnea en forma de cono
Retinitis pigmentaria	pérdida pigmentaria retinal

Congénitas:

Anoftalmia	carencia de globo ocular
Atrofia del nervio óptico	degeneración nerviosa
Cataratas congénitas	crystalino opaco
Microftalmia	escaso desarrollo del globo ocular
Rubéola	infección vírica-todo el ojo
Toxoplasmosis	infección vírica-retina/ mácula

Adquiridas/ accidentales:

Avitaminosis	insuficiencia de vitaminas
Cataratas traumáticas	cristalino opaco
Desprendimiento de retina	lesión retinal
Diabetes	dificultad para metabolizar la Glucosa
Estasis papilar	estrangulamiento nervio Óptico
Fibroplasia retrolental	afecciones en retina/ vítro
Glaucoma adulto	lesiones por presión ocular
Hidrocefalia	acumulación de líquido en el Encéfalo
Infecciones diversas del sistema circulatorio	
Traumatismo en el lóbulo occipital	

Víricas/ tóxicas/ tumorales:

Histoplasmosis	infecciones por hongos de Haces
Infecciones diversas del sistema circulatorio	
Meningitis	infección de las meninges Cerebrales
Neuritis óptica	infecciones nervio óptico
Rubéola	infección vírica-todo el ojo
Toxoplasmosis	infección vírica-Retina/ mácula

Según la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), se pueden reducir a ocho las posibles causas de la ceguera (LOU, 1999, p.141)

- 1.- Anomalías heredadas o congénitas.
- 2.- Daños en el nervio óptico, quiasma o centros corticales.
- 3.- Disfunciones en la refacción de las imágenes.
- 4.- Enfermedades infecciosas, endócrinas e intoxicaciones.
- 5.- Lesiones en el globo ocular.
- 6.- Parasitosis.
- 7.-Trastornos de los órganos anexos al ojo.
- 8.- Traumatismos

1.5.4.1 Sistema braille y otros auxiliares.

En 1821 Charles Barbier, inventó un sistema de letras de puntos, código alfabético basado en grupos de puntos. Louis Braille adaptó el sistema de Barbier utilizando grupos de 1 a 6 puntos. La conferencia de Londres de educadores de invidentes en 1932, estableció el modelo para los sistemas de puntos, adoptando un alfabeto conocido como Standard English Braille. Este es idéntico al Braille original con algunas pequeñas modificaciones. Este sistema ha sido adaptado a la mayoría de las lenguas, incluido el chino. Braille también diseñó un sistema de caracteres de puntos para la escritura musical.

Entre los primeros instrumentos que se diseñaron para esta escritura destaca la pizarra o pizarrón de surcos, que consiste en una hoja metálica o de madera labrada en forma de pequeños cuadrados. El papel se colocaba sobre la pizarra, y el lápiz, guiado por los surcos, marcaba un relieve sobre el papel, obteniéndose una caligrafía manual cuadrangular que se podía ver y tocar. En la actualidad se utilizan máquinas de escribir para comunicarse con las personas videntes, y pizarras para guiar al escritor en la formación de caracteres Braille. Además se dispone de la máquina de escribir Hall Braille, una modificación de la máquina de escribir normal, que crea caracteres Braille en papel en lugar de imprimir en él caracteres visuales.

Los pacientes invidentes y sordos, con o sin capacidad de hablar, deben ser tratados de manera individualizada. Su rehabilitación requiere profesores especiales y siempre depende de la comprensión y de la paciencia.

Los perros guía entrenados especialmente son de gran ayuda para los invidentes. Pero sólo un 5% consigue servirse del perro con éxito, por lo que los pacientes a los

que se les asigna son seleccionados cuidadosamente y deben completar un periodo de entrenamiento riguroso con el animal.

Durante la II Guerra Mundial, el US Army Signal Corps desarrolló un dispositivo electrónico que permitía a los invidentes percibir obstáculos en su camino. Desde entonces se han desarrollado equipos electrónicos mucho más sofisticados. Pero en la práctica, la mayoría de los ciegos consiguen hoy en día movilidad e independencia sólo con el uso del bastón.

Con una visión general de las principales NEE podemos tener un entendimiento con el cual se puede dar pie al tema de integración educativa de alumnos y alumnas con alguna de estas necesidades.

1.6 Enfoque de Integración Educativa.

En este apartado se desarrollaron las principales características del proceso de integración educativa de alumnos y alumnas con NEE y lo que conlleva dicho proceso.

El término necesidades educativas especiales propicia la integración escolar, y que como ya se ha mencionado es un proceso que permite que los alumnos que habitualmente han estado escolarizados fuera de centros ordinarios sean educados en ellos, y su objetivo principal es la educación de los alumnos con NEE.

La integración educativa es un proceso que requiere de la modificación de algunos elementos educativos Jiménez y Vilá (1999, p.208), consideran tres aspectos:

- El currículo.
- La organización escolar

- Los profesores.

La decisión para realizar los cambios está relacionada con el tipo de integración que se pretenda realizar, ya que ésta puede ser educativa o escolar

La integración educativa consiste en un proceso al que toda persona, sin importar que tenga o no una NEE tiene derecho, y éste es recibir con la misma propuesta curricular del Sistema Educativo Nacional. Existen casos en los cuales las NEE son tan extremas que el alumno o alumna no pueden ser atendidos en un aula regular, sin embargo, sí puede tener una integración educativa, ya que se les enseña con los mismos planes y programas que los demás niños sólo que en un centro no regular.

La integración escolar implica no sólo enseñar a todos los alumnos y alumnas con o sin NEE, con la misma propuesta curricular, involucra también hacerlo dentro de un aula regular. La complejidad que conlleva la integración escolar motiva a realizar varias acciones para que pueda darse en forma satisfactoria, ya que supone la atención no sólo de personas con deficiencias evidentes, sino que debe extenderse a todos los niños que presentan NEE transitorias o permanentes, entre ellas las causadas por ambientes desfavorecidos. Por tanto, si el entorno escolar regular ofrece todas las condiciones favorables, es decir, cubre las NEE para que el alumno y alumna con deficiencias acceda al conocimiento, sus necesidades pueden reducirse considerablemente y en el mejor de los casos pueden desaparecer, entonces se estaría hablando de un proceso de integración escolar satisfactorio.

La filosofía de la integración educativa y/o escolar está basada en tres principios:

- Normalización: por él cual hay que entender la tendencia a utilizar, siempre que sea posible, los recursos ordinarios, y los recursos extraordinarios en el

ambiente más normalizado posible, y sólo en casos excepcionales apartar al alumno del contexto escolar ordinario. No se ha de confundir normalización con normalidad, es decir, querer convertir una persona con diferencias en normal, o tratarla como tal. Normalizar es aceptar las diferencias.

- Sectorización: que implica acercar los recursos educativos allí donde está la necesidad. Consiste en planificar la oferta educativa aplicando la normalización geográfica y basándose en estudios de necesidades. La aplicación conjunta del principio de sectorización y normalización nos lleva a sustituir, en la medida de lo posible, los centros específicos por aulas específicas en centros ordinarios, y con ellas aproximamos la respuesta educativa especializada a la necesidad.
- Individualización de la enseñanza: principio pedagógico imprescindible en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, y cuánto más, cuando estamos trabajando con alumnado que por definición se aparta significativamente de los procesos estandarizados de desarrollo, de conducta, de control, etcétera. Este principio nos tiene que llevar a un aula ordinaria con una única enseñanza, pero con la amplitud suficiente de situaciones educativas y actividades que permitan que cada uno se posicione en su zona de desarrollo próximo (ZDP).

Existen diversas formas de integración, entre las cuales tenemos:

- Funcional: progresiva reducción de la distancia funcional en la utilización conjunta de recursos educativos:

- Utilización compartida: se comparten los mismos medios pero diferentes horarios.
- Utilización simultánea: se usan los mismos medios en el mismo momento pero en forma separada.
- Utilización cooperativa: Los recursos se utilizan al mismo tiempo y con objetivos educativos comunes.
- Comunitaria: es la que se produce en la sociedad después de que los alumnos dejen la escuela.
- Educativa: posibilita el desarrollo personal y social.

Enfocándonos en la integración educativa es necesario hablar del movimiento de las escuelas inclusivas, el cual tiene como fin:

- Las exigencias de educar a todos los alumnos y alumnas en la misma escuela, y,
- La necesidad de acometer una reforma de conjunto del sistema educativo.

Su base ideológica se sitúa en la declaración universal de los derechos humanos que dice: “...los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora que se promulgue después en la integración en la sociedad a todos los alumnos sean cual sean sus condiciones físicas, sociales o culturales...”
(MARCHESI, 2001, p.38)

Su compromiso es garantizar una educación de calidad para todos ellos y realizar las transformaciones que sean necesarias para conseguirlos.

El movimiento de las escuelas inclusivas se ha planteado para conseguir un cambio profundo en la educación que sea capaz de integrar a todos los alumnos.

Así, con el panorama teórico de lo que es y lo que conlleva la integración educativa y lo que se refiere a la orientación educativa, que como planteamiento teórico y como política educativa están presentes pero ¿qué sucede en el campo de la práctica educativa y las NEE?, en el siguiente capítulo se presenta la investigación que se llevo a cabo, la cual permitió el diseño de la propuesta didáctica que se presenta posteriormente.

CAPÍTULO 2: DIAGNÓSTICO DE LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA DEL CCH CON RESPECTO AL ENFOQUE DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

2.1 Diagnóstico de la investigación.

2.1.1 Trabajo de campo.

Para la realización del trabajo de campo se emplearon algunos instrumentos de investigación. En particular se trabajó con observación participante; se diseñaron tres cuestionarios: uno dirigido a orientadores, uno a profesores y uno a alumnos con NEE (ver anexos 1, 2, 3), los cuales se aplicaron de manera personal, ya que el tema o problema no permitió hacerlo de manera grupal.

A continuación se presenta una breve sistematización de la práctica de campo para sustentar el acercamiento al problema. El sustento de esta práctica es el acercamiento al problema tanto en un contexto real como para el acercamiento a los alumnos y alumnas con NEE para fundamentar la problemática.

El propósito de este apartado es la visualización real de lo que sucede en una institución educativa pública regular de nivel medio superior con alumnos y alumnas con NEE, se trabajó en el CCH plantel Sur ubicado en la Colonia Pedregal de San Ángel en la delegación Coyoacán en el Departamento de Psicopedagogía de lunes a viernes en un horario de 10:00 a 15:00 horas.

Dentro de las actividades que realizaba en dicha institución, se encuentran:

- La atención a los alumnos y alumnas que acudan al Departamento de psicopedagogía.

- Diseñar y aplicar curso o talleres para los alumnos o docentes con diversas temáticas.
- Apoyo psicológico a los alumnos y alumnas que lo soliciten o lo requieran.

La atención que se brinda está dividida en tres ámbitos: orientación escolar, orientación vocacional y orientación psicosocial.

En el programa de orientación escolar está el programa “Plan de Egreso” el cual tiene como finalidad ayudar a aquellos alumnos que adeuden asignaturas a organizarlas en los periodos de regularización para que las acrediten en el menor tiempo posible. Se diseñan, organizan y programan talleres de estrategias de aprendizaje para aquellos alumnos que quieran mejorar su rendimiento académico, así como pláticas de estrategias de aprendizaje las cuales pueden ser solicitadas por alumnos y profesores.

En el programa de orientación vocacional se cuenta con un test vocacional denominado “Sistema Experto”, el cual está dividido en tres áreas: intereses, aptitudes y personalidad, los resultados que arroja son las carreras que los alumnos deben considerar para su elección más adecuada, se cuenta con “Guía de Carreras” que es la compilación de todas las carreras que imparte la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) contiene desde la descripción hasta el mapa curricular de cada escuela o facultad que imparte cada carrera. Para los alumnos de cuarto semestre hay un programa “Esquema Preferencial” que es la selección de las materias que van más acorde con la carrera que desean estudiar, para complementar esto se cuenta con una compilación de los programas de las asignaturas que se pueden elegir. Se diseñan y programan talleres de orientación

vocacional para los alumnos que aún no están decididos por una carrera en particular o tiene dudas sobre la elección de la misma.

En el programa de orientación psicosocial básicamente se trabaja con los alumnos que soliciten asesoría psicológica, aunque también son atendidos los alumnos que son llevados por padres o profesores por alguna conducta o alguna problemática específica, en esta área se trabaja con suma discreción aunque dentro del Departamento de Psicopedagogía se da parte a todos los que laboran para conocimiento y tratamiento de la misma problemática.

2.2 Contextualización.

Para fines de la investigación que realicé fue necesario adentrarme en una institución; en este caso es el CCH plantel sur, el cual es una escuela de nivel medio superior dependiente de la UNAM. A continuación mencionaré algunos acontecimientos históricos así como algunos datos estadísticos para dar pie a lo que será la contextualización del problema.

2.2.1 Colegio de Ciencias y Humanidades.

En la actualidad, el Colegio está conformado por una Dirección General, cinco planteles y un laboratorio central.

El CCH considera que "... La orientación, contenidos y organización del plan de estudios y métodos de enseñanza dotarán al alumno de una cultura integral básica que al mismo tiempo que forme individuos críticos, creativos y útiles a su medio

ambiente natural y social los habilite para seguir estudios superiores” (CELIS, 2004, p.7).

El 25 de enero de 1971, el Consejo Universitario aprobó la creación del CCH y el Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato del mismo. Se abrieron los planteles Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo que empezaron a trabajar en abril del mismo año. En 1972 comenzaron a funcionar dos planteles más: Sur y Oriente.

En 1974 se constituye la Dirección de la Unidad Académica y las Unidades Escolar y Administrativa. Se impulsan, después de una revisión y con un nuevo modelo, las opciones técnicas, y se aprueba su reglamento y su Consejo Académico.

El CCH imparte en sus cinco planteles educación media superior (bachillerato) en seis semestres. Su sistema consiste en una educación activa, y en buena medida autodidacta, pues el alumnado participa en forma decidida y comprometida en su proceso de formación.

El 22 de septiembre de 1998, el Consejo Universitario aprobó el Reglamento de la Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades”.

La misión del Colegio consiste en formar bachilleres universitarios que, a su egreso, respondan al perfil determinado por el plan de estudios actualizados; formar sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio; formar sujetos que sean capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales y resolver con ella problemas nuevos; formar sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos y puestos al día en las principales áreas del saber. Consiste en formar sujetos poseedores de actitudes propias del

conocimiento de una conciencia creciente de cómo aprenden; formar sujetos poseedores de elementos primeros de relaciones interdisciplinarias y formas de proceder a la solución de problemas prácticos.

El Reglamento de la Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades” fue aprobado por el Consejo Universitario en septiembre de 1998; en él se señalaban como autoridades del Colegio al Director General y al Consejo Técnico.

El plan de estudios actualizado del Colegio se encuentra organizado en seis semestres, con un total de 37 asignaturas equivalentes a 332 créditos.

Además con el propósito de apoyar la formación integral de los estudiantes, el Colegio cuenta con programas de estudio de formación profesional para el trabajo denominados Opciones Técnicas, a través de los cuales se ofrecen a los alumnos una capacitación que es opcional y se brinda a partir del tercer semestre. Las opciones técnicas con las que cuenta el plantel sur son: análisis clínicos, banco de sangre, contabilidad con informática, juego empresarial – jóvenes emprendedores, mantenimiento de sistemas de microcómputo, servicios bibliotecarios y recurso de información, sistemas computacionales y sistemas para el manejo de la información documental.

A continuación se presentarán algunas estadísticas que permiten tener un contexto más específico de la población objetivo (MUÑOZ, 2005, pp.15-17).

2.2.2 Estadísticas de aspectos generales.

Tabla 1. Alumnos de primer ingreso por generación

ESCUELA	2002	2003	2004	2005	TOTALES
CCH	18,318	18,881	18,509	18,871	74,579

El dato sirve para conocer el crecimiento o disminución en la población en general de los cinco planteles del CCH.

Tabla 2. Distribución de alumnos en el CCH por plantel.

PLANTEL	2002 FREC. / %	2003 FREC. / %	2004 FREC. / %	2005 FREC. / %
AZCAPOTZALCO	3,709 / 20.3	4,001 / 21.2	3,709 / 20.0	3,697 / 19.6
NAUCALPAN	3,636 / 19.9	3,975 / 21.1	3,933 / 21.3	3,684 / 19.5
VALLEJO	3,774 / 20.6	2,964 / 15.7	3,566 / 19.3	4,035 / 21.4
ORIENTE	3,670 / 20.0	3,818 / 20.2	3,706 / 20.2	3,599 / 19.1
SUR	3,529 / 19.3	4,123 / 21.8	3,595 / 19.4	3,856 / 20.4
TOTAL	18,318 / 100.0	18,881 / 100.0	18,509 / 100.0	18,871 / 100.0

El dato sirve para conocer el número de la población ubicada en cada plantel del CCH, en específico la cifra del CCH sur, el cual es el lugar de investigación.

Tabla 3. Grupo de edad en el CCH Sur.

EDAD	2002	2003	2004	2005
14 AÑOS O MENOS	18.0%	21.2%	26.9%	28.1%
15 AÑOS	57.1%	55.6%	52.5%	51.0%
16 AÑOS	13.3%	11.8%	11.1%	10.9%
17 A 20 AÑOS	10.0%	9.6%	8.1%	8.2%
21 A 25 AÑOS	1.3%	1.4%	1.2%	1.5%
26 AÑOS O MÁS	0.3%	0.4%	0.3%	0.3%

Esta tabla refleja el parámetro de la edad de la población con la que se está trabajando.

2.2.3 Estadísticas de aspectos socioeconómicos.

Dentro de los aspectos socioeconómicos encontramos las aspiraciones escolares de la familia, ya que generalmente los padres manifiestan la esperanza de que sus hijos continúen estudiando, así pues la insistencia en ese aspecto es alta en la mayoría de las familias.

Tabla 4. Insistencia de los padres ante el estudio.

INSISTENCIA	2002	2003	2004	2005
MUCHO	89.5%	89.8%	90.5%	91.4%
REGULAR	8.7%	8.5%	7.8%	7.2%
POCO	1.1%	1.0%	1.0%	0.8%
NO INSISTEN	0.6%	0.6%	0.5%	0.5%
SUGIEREN OTRA COSA	0.2%	0.1%	0.2%	0.1%

Este dato sirve en particular por el tema que se trabaja, ya que como se ha mencionado anteriormente la familia es parte importante dentro del proceso de integración educativa.

Los padres pueden desempeñar un papel de apoyo académico en la trayectoria escolar de los alumnos, el cual estaría en relación directa con el nivel máximo de estudios que hayan alcanzado.

Tabla 5. Escolaridad de la madre.

ESCOLARIDAD	2002	2003	2004	2005
NO CONTESTO	2.6%	2.1%	1.6%	2.1%
SIN INSTRUCCIÓN	3.0%	2.8%	2.3%	2.1%
PRIMARIA	34.3%	30.7%	29.4%	25.3%
SECUNDARIA	25.3%	26.1%	27.4%	26.9%
ESCUELA NORMAL	2.8%	2.6%	2.5%	2.5%
CARRERA TÉCNICA	14.5%	15.8%	16.3%	18.0%

BACHILLERATO O VOCACIONAL	9.4%	10.4%	10.6%	12.0%
LICENCIATURA O NORMAL SUPERIOR	7.0%	8.4%	8.6%	9.9%
POSTGRADO	0.7%	1.0%	1.1%	1.0%
NO LO SÉ	0.3%	0.2%	0.2%	0.2%

Tabla 6. Escolaridad del padre.

ESCOLARIDAD	2002	2003	2004	2005
NO CONTESTO	5.6%	5.0%	4.6%	4.6%
SIN INSTRUCCIÓN	1.8%	1.6%	1.5%	1.3%
PRIMARIA	24.0%	21.6%	20.5%	18.2%
SECUNDARIA	25.2%	26.4%	27.1%	26.4%
ESCUELA NORMAL	1.6%	1.6%	1.4%	1.6%
CARRERA TÉCNICA	7.2%	6.9%	7.3%	7.8%
BACHILLERATO O VOCACIONAL	16.2%	17.0%	17.4%	18.7%
LICENCIATURA O NORMAL SUPERIOR	14.8%	15.9%	16.1%	17.4%
POSTGRADO	2.3%	2.5%	2.6%	2.5%
NO LO SÉ	1.3%	1.6%	1.6%	1.5%

Se puede apreciar que el padre presenta niveles de estudio más altos en relación con la madre, esto se puede apreciar en la disminución de los niveles de primaria y secundaria, y el incremento en bachillerato y licenciatura.

Los estudiante viven, en su mayoría, con los padres o hermanos, lo cual significa que viven con la familia. Aún quienes declaran que viven con otros familiares, aunque no sea el núcleo directo, comparten el hogar con parientes cercanos.

Tabla 7. Personas con las que vive el estudiante.

VIVE CON:	2002	2003	2004	2005
NO CONTESTÓ	0.8%	0.9%	0.8%	0.6%
PADRES O HERMANOS	95.5%	95.7%	95.5%	95.5%
PAREJA	0.5%	0.6%	0.5%	0.5%
FAMILIARES	2.2%	2.2%	2.3%	2.4%
COMPAÑEROS	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
SOLO	0.1%	0.1%	0.1%	0.1%
OTROS	0.7%	0.6%	0.8%	0.8%

Este dato me servirá de manera particular por la importancia de la familia en el proceso de integración educativa.

Los ingresos familiares se ubican en su mayoría entre los rangos de “menos de dos y de dos a cuatro salarios mínimos mensuales”. En estos rangos se concentran en promedio 62% de los estudiantes.

Tabla 8. Ingreso mensual familiar en salario mínimo.

INGRESO MENSUAL FAMILIAR (EN SALARIOS MÍNIMOS)	2002	2003	2004	2005
NO CONTESTO	3.0%	2.2%	1.6%	1.8%
MENOS DE 2 (DE \$0.0 A MENOS DE \$2,456.3)	23.3%	23.1%	21.9%	19.6%
DE 2 A MENOS DE 4 (DE \$2,456.3 A MENOS DE \$4,912.6)	39.9%	41.7%	42.2%	41.8%
DE 4 A MENOS DE 6 (DE \$4,912.6 A MENOS DE 7,368.9)	19.5%	17.0%	17.2%	19.8%
DE 6 A MENOS DE OCHO (DE \$7,368.9 A MENOS DE \$9,825.2)	7.6%	8.8%	9.6%	8.7%
DE 8 A MENOS DE 10 (DE \$9,825.2 A MENOS DE \$12,281.5)	4.2%	3.8%	4.4%	4.4%
10 O MÁS (\$12,281.5 O MÁS)	2.6%	3.2%	3.1%	3.8%

2.2.4 Estadísticas de aspectos académicos.

Dentro de los aspectos académicos se encuentra la escuela de procedencia y podemos observar que más del 90% de los alumnos de estas generaciones estudiaron la secundaria en una escuela pública federal. Asimismo, este tipo de secundaria se encuentra incorporada a la SEP.

Tabla 9. Tipo de secundaria.

TIPO DE SECUNDARIA	2002	2003	2004	2005
PÚBLICA	94.6%	93.2%	92.4%	90.4%
PRIVADA	3.7%	5.0%	5.9%	7.5%
AMBAS	1.6%	1.8%	1.7%	2.1%

El dato sirve para conocer de qué tipo de escuela proviene la población con la que se trabaja particularmente por el tema que se está trabajando.

Los años empleados para los estudios de secundaria también es un dato importante y se puede observar que más de 93% de los alumnos realizaron sus estudios de secundaria en tres años. Sólo alrededor de 6% empleó más tiempo del reglamentario para ese nivel de estudios y la mitad señala como causa del rezago la reprobación de alumnos.

Tabla 10. Años empleados para estudios de secundaria.

AÑOS DE ESTUDIOS	2002	2003	2004	2005
TRES AÑOS	93.8%	93.8%	94.2%	94.5%
MÁS DE TRES AÑOS	6.2%	6.2%	5.8%	5.5%

Esta tabla da un dato que para el tema suele ser importante ya que se observa cuántos años tardaron en culminar sus estudios de secundaria.

La calificación obtenida en el concurso de ingreso al bachillerato, conocido como EXANI, constituye un elemento importante para conocer el nivel de preparación con el que llegan los estudiantes.

Tabla 11. Promedio de aciertos del examen de ingreso EXANI por generación.

GENERACIÓN	PROMEDIO DE ACIERTOS	MÍNIMO DE ACIERTOS	MÁXIMO DE ACIERTOS	RANGO (MÁX. – MÍN.)
2002	64	43	114	71
2003	70	51	114	63
2004	72	57	116	59
2005	76	62	118	56

El dato que arroja esta tabla es importante por lo que concierne a la calidad educativa que traen los alumnos de nuevo ingreso.

El Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI) es un examen que aplica la UNAM a los alumnos de nuevo ingreso a bachillerato, una semana antes de que comience el semestre, evalúa los conocimientos y habilidades que el alumno ha adquirido al terminar sus estudios de secundaria.

Tabla 12. Calificaciones promedio del Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI)

GENERACIÓN	CALIFICACIÓN PROMEDIO DEL EDI
2002	3.33
2003	3.66
2004	4.07
2005	4.00

2.3 Observaciones para la investigación de campo.

Con respecto a los alumnos, ellos se sienten parte de una comunidad que en este caso sería el CCH, aunque, a su vez, entre ellos están divididos en grupos de pares, los cuales tienen diferentes características, normas y actitudes.

Cuando llegaba a las instalaciones alrededor de las 10:00 horas los alumnos del turno matutino estaban en la segunda clase del día aunque en ocasiones no parecía, ya que constantemente hay alumnos en los pasillos, las cafeterías y las explanadas.

Lo primero que dejan ver los alumnos es la importancia de la relación entre pares, ya que todos los días en la entrada principal de la escuela colocan carteles de felicitaciones para los amigos reflejando afecto y una parte artística muy diversa e interesante.

Conforme uno se adentra a la escuela vemos carteles de avisos, cursos y otras actividades, al término del primer pasillo se encuentra un “libro-club”, el cual es atendido por un grupo de alumnos.

En la explanada principal encontramos la diversidad de los grupos de pares donde se aprecia una gran variedad desde la forma de vestir hasta la forma de actuar entre ellos.

En la segunda explanada o donde se ubica el asta bandera también encontramos pequeños grupos de alumnos, pero son mayores los grupos de trabajadores del sindicato y de intendencia.

Así conforme se va adentrando a la escuela podemos encontrar pequeños grupos de alumnos en diferentes puntos de reunión para ellos.

Cuando los alumnos asisten al Departamento de Psicopedagogía en ocasiones buscan a personas mayores, es decir, personas que parezcan maestros aunque cuando hablan con nosotros (prestadores de servicio social o practicantes) se sienten familiarizados y en confianza para expresar sus dudas.

Cuando nosotros llevamos alguna información a los salones, la actitud de los alumnos en ocasiones parece que no les interesa y pocos prestan atención aunque después tiene que acudir al Departamento de Psicopedagogía para recuperar la información, mientras que los docentes siempre son atentos y cordiales con nosotros.

Cuando salía alrededor de las 15:00 horas, los alumnos del turno matutino unos ya concluyeron su jornada de clases a esa hora mientras que otros lo hacen a las 13:00 horas, mientras que los alumnos del turno vespertino apenas comienzan su jornada

por lo que encontramos una mayor cantidad de jóvenes entre los pasillos y las explanadas haciendo visible la diversidad entre ellos.

Con respecto al trabajo que se realiza en el Departamento de Psicopedagogía. El Departamento de Psicopedagogía está dividido en dos áreas de trabajo una ubicada en el edificio U donde básicamente se trabaja la organización y todo los aspectos psicosociales, ahí están ubicadas dos orientadoras por la mañana y dos por la tarde con una secretaria por turno y algunos prestadores de servicio social y la segunda área ubicada en la planta alta del edificio R donde se trabaja la parte practica de la orientación escolar y vocacional, ahí está ubicada una orientadora por la mañana y una secretaria junto con algunos prestadores de servicio social (esta segunda área es donde me encontraba ubicada laboralmente).

Con respecto al trabajo de las orientadoras, en ocasiones sólo parece que se dedican a las asesorías psicológicas mientras que toda la parte práctica con los alumnos la delegan a los prestadores de servicio social, por tal causa, los prestadores de servicio social y/o practicantes nos vemos en la necesidad de estudiar todo lo referente al CCH para poder brindar una buena orientación a los alumnos, sin embargo hay ocasiones en que requerimos de su apoyo y nos lo brindan.

Sobre el material de trabajo en el área de organización (edificio U) ahí se concentra material de papelería y una parte del material didáctico y en el área práctica (edificio R) escasea bastante la papelería aunque contamos con folletos con diversos temas, los videos de algunas carreras que se imparten en la UNAM así como las guías de carreras entre otros materiales de apoyo para la atención a los alumnos.

Cuando los alumnos acuden al Departamento de Psicopedagogía después de haber sido atendidos se registran en un formato, en el cual señalan cuál fue la atención que se les brindó, esto es con el fin de tener un registro para realizar un reporte semestral de las actividades del Departamento.

En ocasiones los profesores también acuden al Departamento de Psicopedagogía a solicitar pláticas de temas específicos y/o talleres o cursos los cuales se diseñan y se imparten por los prestadores de servicio social.

2.4 Instrumentos de investigación.

Para la realización de la investigación se tuvo que diseñar algunos instrumentos para tener acercamiento tanto al contexto, es decir, a la institución educativa como al objeto de estudio que en este caso son los alumnos y alumnas con NEE dentro de una escuela regular.

Los instrumentos utilizados son tres cuestionarios dirigidos a: orientadores educativos con el objetivo de que proporcionaran información sobre orientación educativa, el trabajo que se realiza en el área de orientación educativa dentro del CCH sur y sobre alumnos y/o alumnas con NEE; profesores con el fin de obtener información sobre alumnos y alumnas con NEE dentro de clases, sobre integración educativa y su capacitación para el trabajo con estos alumnos y alumnas; y alumnos y alumnas con NEE con el objetivo de que ellos manifestaran su sentir dentro de la escuela regular así como de los apoyos de la misma o el trato diferente hacia ellos de los compañeros y profesores.

Para la observación se utilizó un diario de campo para llevar una relación de las actividades que se realizaban en las prácticas realizadas.

2.5 Resultados.

Para fines de obtención de datos cuantitativos que acercaran al contexto de la problemática que se trata se aplicaron tres cuestionarios dirigidos a orientadores educativos, docentes y alumnos respectivamente.

El *cuestionario para los orientadores* está subdividido en temas donde se cuestionó para este trabajo sobre orientación educativa y NEE y los resultados que arrojaron son los siguientes (anexo 1):

Población	Grado escolar	Puesto	Antigüedad en el puesto	Promedio de salario	Horas Laborales	Idiomas/ computación
6 personas. 5 orientadoras 1 jefa de Secretaria de Asuntos Estudiantiles	4 Lic. en Psicología 1 Lic. en Pedagogía 1 Lic. en Actuaría	Técnico Administrativo	De 4 a 16 años.	De 5 a 12 mil pesos mensuales	De 40 a 48 hrs. semanales	3 Inglés 1 portugués. 6 computación.

El Departamento de Psicopedagogía cuenta con:

Empleados	Oficinas	Computadoras	Teléfono	Material didáctico	Prestadores Servicio social
5 orientadora. 3 secretarias.	2 espacios con 6 oficinas	7 de oficina. 4 de sistema experto. 6 de apoyo al Centro de Orientación Educativa (COE).	6 teléfonos con 2 líneas telefónicas.	5 televisiones. 5 reproductores de video. Folletos de diversas temáticas. Guías de carreras. Videos de carreras. Papelería.	8 turno matutino. 8 turno vespertino.

Con relación al apartado de Orientación Educativa se obtuvo lo siguiente:

Consideran que la Orientación Educativa es:

- Implica orientar en forma académica, personal y vocacional.

- Es una disciplina donde confluyen aspectos teóricos relacionados con psicología, pedagogía y sociología. Es acción de intervención y asesoría que tiene como objetivo favorecer el desempeño académico, personal y social del alumno.
- Apoyar a los alumnos, es asesoría psicológica, vocacional y psicosociales.

Las estrategias didácticas que utilizan:

- Acciones que se enmarcan en tres áreas: escolar, vocacional-profesional y psicosocial.
- Cursos, pláticas, talleres, asesorías.

El tipo de intervenciones que aplican son:

- Personales, grupales, con padres y con profesores.
- Apoyar a los alumnos a concienciar sus problemáticas analizando ventajas y desventajas en su toma de decisión.
- Asesoría individual y grupal.
- Desarrollo de programas.

Las funciones desempeña como orientador, básicamente son:

- Responsable del programa de Orientación escolar y tutorías.
- Orientación vocacional, orientación profesional y apoyo psicosocial.
- Coordinación de orientación vocacional.
- Desarrollo los programas de orientación vocacional y psicosocial.

Teniendo así que dentro del Departamento de Psicopedagogía visualizan a la orientación educativa en tres ámbitos psicosocial, escolar y vocacional y que solo se

interviene con asesorías individuales y grupales como principales herramientas para la solución a las diferentes problemáticas.

Con lo que respecta al apartado de NEE del cuestionario para los orientadores se obtuvo lo siguiente²:

	SI	NO	S/R	Observaciones.
Ha atendido alumnos con NEE	50%	17%	33%	Se han atendido alumnos con discapacidad, parálisis cerebral y sordomudos.
Existe programa de apoyo para alumnos con NEE	33%	17%	50%	Las orientadoras refieren que a los alumnos con NEE se canalizan a instituciones especializadas según sea el caso y se les brinda orientación psicosocial
Está de acuerdo con la integración educativa de alumnos con NEE en escuelas como CCH.	33%	17%	50%	Señalan que los alumnos cuentan con capacidades para desarrollarse, sin embargo urge capacitación para los docentes.
CCH maneja algún curso o taller de capacitación para docentes relacionado con NEE.	0%	83%	17%	

Quién tiene registro y seguimiento de los alumnos con NEE:

- Departamento de Psicopedagogía durante su estancia en CCH da apoyo.
- Secretaría de Asuntos Estudiantiles lleva el registro de todos los alumnos.

Teniendo así que las orientadoras educativas del Departamento de Psicopedagogía en su mayoría tratan de ignorar el problema de la existencia de los alumnos con NEE sin importar que estos estén inmersos dentro de la escuela, argumentando que se filtran en el examen único y las diferentes instituciones no pueden hacer nada con eso. También se puede apreciar que no están de acuerdo con la integración

² S/R en todas los cuadros significa sin respuesta, es decir que no respondieron a la pregunta en los cuestionarios aplicados.

educativa de los alumnos con NEE ya que prefieren no responder la pregunta pero argumentan que no es una escuela de educación especial. Manifestando así que los que requieren una capacitación urgente son los docentes pero tampoco proponen o manejan un curso para ellos en ese sentido.

El cuestionario para profesores (anexo 2) está subdividido en temas donde se cuestionó sobre la detección de alumnos y alumnas con NEE, el trato que les ofrece, el apoyo que brinda el CCH y la integración educativa de los alumnos y alumnas con NEE así como de su capacitación para el trabajo con dichos alumnos y alumnas, y los resultados que arrojaron son los siguientes:

Los docentes en su mayoría no cooperaron para responder al cuestionario por lo que la muestra fue pequeña.

- Población: 5 profesores.

	SI	NO	S/R	Observaciones
Ha detectado en clase alumnos con NEE.	80%	20%		El tipo de NEE que se detectan con mayor frecuencia es: auditiva, lenguaje, aprendizaje, autoestima, emocionales, hiperactividad, hábitos de estudio
Brinda trato diferente a alumnos con NEE.	40%	20%	40%	Señalan que dan apoyo para que entiendan en clase, es decir, dan instrucciones de manera más personalizadas y en ocasiones apoyo externo.
Los alumnos con NEE deben ser integrados en escuelas como CCH	50%	25%	25%	
Conoce algún programa de apoyo para alumnos con NEE en CCH	0%	80%	20%	
Considera adecuada la infraestructura del CCH para alumnos con NEE.	0%	60%	40%	Señalan que no se les indica cómo y dónde tratarlos, que hay muchas escaleras y los traslados pueden ser complicados, y que no es una escuela de educación

Ha tomado algún curso o taller de capacitación para trabajar con alumnos con NEE.	0%	80%	20%	
---	----	-----	-----	--

	Psicopedagogía	Jurídico	S/R	Observaciones
Área o Depto. Al que acude para pedir ayuda para alumnos con NEE.	50%	25%	25%	Los docentes que mencionan que han acudido al Departamento de Psicopedagogía señalan que este departamento no ha tenido ningún seguimiento.

El cuestionario para alumnos con NEE (anexo 3) está subdividido en temas donde se cuestionó sobre tipo de NEE, relación con la familia y ayuda escolar, y los resultados que arrojaron son los siguientes:

Los alumnos que se detectaron para la aplicación del cuestionario por miedo a etiquetarse o ha ser discriminados por sus compañeros y/o maestros no quisieron responder al cuestionario por lo que la muestra es pequeña.

- Población: 10 alumnos.
- Edad promedio: entre 15 y 16 años.

Semestre	Segundo	Cuarto	Sexto
	50%	50%	0%

Tipo de NEE	DEFICIENCIA VISUAL	DEFICIENCIA AUDITIVA	PROBLEMAS DE LENGUAJE	SECUELAS DE PARÁLISIS CEREBRAL.
	50%	30%	10%	10%

Cómo ingresaste al CCH	EXAMEN ÚNICO	OTROS
	100%	0%

En qué tipo de escuela ha sido tu educación.	PÚBLICA	PRIVADA	ESPECIAL
	70%	30%	0%

	SI	NO	S/R	Observaciones
Recibes algún tipo de ayuda en CCH por tu NEE.	20%	80%		
Recibes apoyo de tu familia.	100%	0%		Indican que el apoyo que reciben es de índole médica, personal y emocional. El 90% de los alumnos cuestionados señalan que la relación con su familia es buena, mientras que el 10% mencionan que es regular.
Consideras que la infraestructura del CCH es adecuada para ti.	90%	10%		Señalan que no es adecuada por falta de más rampas y exceso de escaleras.
Realizas actividades extraescolares para mejorar tu desempeño académico.	0%	100%		Indican que las materias con mayor dificultad son: matemáticas, experimentales e historia mientras que la de menor dificultad es redacción.
Consideras que existe una apertura social para las personas con capacidades diferentes.	20%	20%	60%	Los que responden que si mencionan que en algunos trabajos ya contratan personas con discapacidad y con el teleton mientras que lo que dicen que no señalan que todavía existe rechazo a las discapacidades y por eso no se permite una socialización completa.
Has sufrido rechazo en algún momento.	70%	10%	20%	Señalan que lo más recurrente es con apodos.
El trato que te dan los profesores es diferente al resto de tus compañeros.	10%	90%		Mencionan que algunos maestros en ocasiones si hacen diferencia entre ellos y los demás compañeros.
Asistes algún centro de atención especial.	0%	100%		

A los alumnos también se les aplicó un cuestionario socioeconómico (anexo 4) para hacer un comparativo con las estadísticas que se muestran en la contextualización y se obtuvo lo siguiente:

- Población: 10 personas.

Género	MASCULINO	FEMENINO
	20%	80%

Estado Civil	SOLTERO	OTROS
	100%	0%

Escolaridad terminada	SECUNDARIA	OTROS
	100%	0%

Ocupación	ESTUDIANTE	OTROS
	100%	0%

Número de Hermanos	1 HERMANO	2 HERMANOS	3 HERMANOS	S/R
	20%	50%	20%	10%

Ingresos mensuales: PROMEDIO \$387.50

Datos del padre:

Escolaridad terminada	SECUNDARIA	BACHILLERATO	LICENCIATURA	S/R
	20%	10%	50%	20%

Ocupación	OFICIO	PROFESIÓN	S/R	Estado Civil	CASADO	UNIÓN LIBRE	S/R
	40%	50%	10%		50%	20%	30%

Ingresos mensuales: PROMEDIO \$4800.00

Datos de la madre:

Escolaridad terminada	SECUNDARIA	BACHILLERATO	CARRERA TÉCNICA	LICENCIATURA	S/R
	30%	30%	10%	20%	30%

Ocupación	AMA DE CASA	OFICIO	PROFESIÓN	S/R
	70%	10%	10%	10%

Estado Civil	CASADA	UNIÓN LIBRE	SEPARADA	S/R
	50%	10%	10%	30%

Ingresos mensuales: PROMEDIO \$4800.00

Personas con quien se vive.	PADRES/ HERMANOS	ABUELA
	90%	10%

2.6 Análisis de resultados.

Con los resultados que arroja la investigación se puede observar que tanto los orientadores educativos como los profesores no están de acuerdo con la integración educativa de alumnos y alumnas con NEE en escuelas regulares como lo es el CCH, argumentan que se filtran o se “cuelan” en el examen único de ingreso al nivel medio superior aún cuando en el instructivo para la inscripción al examen hay un apartado para las personas con NEE.

Asumen que falta capacitación para los docentes pero ni ellos ni la institución hacen algo para tener esta preparación, optando por tratar de ignorar la problemática.

Con respecto a los alumnos en todos los casos asumen que tiene diferencias con sus compañeros que son capaces de salir adelante con su proceso educativo, sin necesidad de acudir a algún centro de atención especial para mejorar su desempeño académico aunque asumen problemas con asignaturas que en general los alumnos y alumnas encuentran dificultad con ellas como los son: las áreas matemáticas y las ciencias experimentales. Así también señalan una buena relación con la familia, es decir, que mantienen una comunicación asertiva y cuenta con el apoyo de la misma.

Lo anterior denota una resistencia por parte de los docentes y orientadores a trabajar con alumnos y alumnas con NEE desde el enfoque de integración educativa que les permita tener estrategias a desarrollar en las aulas regulares, en lugar de ignorar una problemática existente dentro del CCH. De aquí la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas desde la formación de la licenciatura en pedagogía para las personas con NEE.

CAPÍTULO 3: PROPUESTA DIDÁCTICA TALLER: *ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA REGULAR.*

3.1 Presentación del taller.

Se considera que existen 1,795,300 personas con alguna (as) capacidad (es) diferente (es) de las cuales se cree que el 50% de estas personas no tienen apoyo familiar, social y mucho menos educativo, lo cual trae como consecuencia en estas personas: desconfianza, baja-estima, entre otros problemas de diversas intencionalidad dentro de su desarrollo personal (www.inegi.gob.mx; consultada 25 octubre 2004).

De aquí la importancia del presente taller ya que pretende que aquellos orientadores educativos y/o docentes que se están enfrentando a un contexto de NEE y no encuentren la manera de generar una adecuada integración educativa o quisieran mejorar su práctica con alumnos y alumnas con estas necesidades cambien de alguna manera su perspectiva de estos alumnos y alumnas, ya que lo que se pretende a largo plazo es bienestar y aceptación de las personas con NEE en todos los ámbitos.

Con el fin de aportar un apoyo a los profesionales de la educación que se comprometen con la tarea de integrar a los alumnos y alumnas con NEE en las aulas regulares, se propone el taller:

“ESTRATEGIAS PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA REGULAR”

El cual está dirigido a docentes y orientadores educativos que dentro de su práctica se enfrentan con alumnos y alumnas con NEE y que requieren tener un panorama de

cómo pueden dirigirse hacia ellos, y cómo incorporarlos adecuadamente en las actividades cotidianas del aula regular.

El taller tiene la finalidad de: Diseñar estrategias de integración educativa para aplicar en el aula regular, con el fin de contribuir a un mejor desarrollo personal, familiar y social de los alumnos y alumnas con NEE.

En el transcurso del taller se pretende generar diferentes estrategias que nos ayudarán a fomentar la integración educativa dentro del aula regular, generando con esto una interrelación más activa con los alumnos y alumnas regulares y sobre todo con los alumnos con NEE.

El taller está dividido para abordarse en 30 horas distribuidas de la siguiente manera: seis sesiones de cinco horas cada una.

La temática que se abordará será la siguiente:

- Educación especial.
- Necesidades educativas especiales.
- Deficiencia auditiva.
- Deficiencia visual.
- Discapacidad del lenguaje.
- Discapacidad motora.
- Integración educativa.

3.2 Cartas descriptivas.

Las cartas descriptivas tienen como finalidad visualizar las actividades de cada sesión del taller.

3.2.1 Sesión I Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales.

Objetivo: Conocer y conceptualizar educación especial y NEE con el fin de contextualizar su práctica con alumnos con NEE en aulas regulares.

Temática:

- Educación Especial.
- Necesidades Educativas Especiales.

Habilidades a desarrollar: Que el participante reconozca y diferencie entre educación especial y NEE.

TEMÁTICA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	TIEMPO
Presentación del taller.	El instructor da la bienvenida a los participantes y habla acerca de los temas que se tratarán en el taller.	15'
	Dinámica "Mi diferencia" (Anexo A) y Actividad "Carpetas para estrategias de integración educativa" (Anexo B). El instructor llevará el control de las actividades anteriores.	40'
Educación Especial.	El instructor dará inicio al desarrollo del tema.	90'
	Receso	15'
Necesidades Educativas Especiales.	El instructor dará inicio al desarrollo del tema.	90'
	Dinámica: "¿Cómo lo hago si no lo sé?" (Anexo C). El instructor llevará el control de la dinámica.	30'
	Comentarios y cierre de la sesión.	20'

Recursos materiales: Dinámica: "Mi diferencia" y actividad "Carpetas para estrategias de integración educativa".

Recursos técnicos: CPU, cañón, pantalla y presentaciones power point.

3.2.2 Sesión II Deficiencias auditivas.

Objetivo: Conocer las deficiencias auditivas que pueden padecer los alumnos y alumnas con el fin de definir estrategias de integración educativa que puedan aplicar en el aula regular con alumnos y alumnas con este tipo de NEE.

Temática:

- Deficiencias auditivas.

Habilidades a desarrollar: Que el participante detecte alumnos y alumnas con este tipo de necesidad e identifique algunas estrategias de intervención para la integración educativa de alumnos y alumnas con deficiencias auditivas.

TEMÁTICA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	TIEMPO
Deficiencias auditivas.	Retroalimentación de la sesión anterior.	15'
	El instructor dará inicio al desarrollo del tema.	150'
Deficiencias auditivas.	Receso	15'
	El instructor dará continuación al desarrollo del tema.	70'
	Dinámica: “Escúchame bien” (Anexo D). El instructor llevará el control de la dinámica.	30'
	Comentarios y cierre de la sesión.	20'

Recursos materiales: Dinámica: “Escúchame bien”.

Recursos técnicos: CPU, cañón, pantalla y presentaciones power point.

3.2.3 Sesión III deficiencias visuales.

Objetivo: Conocer las deficiencias visuales que pueden padecer los alumnos y alumnas con el fin de definir estrategias de integración educativa que puedan aplicar en el aula regular con alumnos y alumnas con este tipo de NEE.

Temática:

- Deficiencias visuales.

Habilidades a desarrollar: Que el participante detecte alumnos y alumnas con este tipo de necesidad e identifique algunas estrategias de intervención para la integración educativa de alumnos y alumnas con deficiencias visuales.

TEMÁTICA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	TIEMPO
Deficiencias visuales.	Retroalimentación de la sesión anterior.	15'
	El instructor dará inicio al desarrollo del tema.	150'
Deficiencias visuales.	Receso	15'
	El instructor dará continuación al desarrollo del tema.	70'
	Dinámica: "Déjame ver" (Anexo E). El instructor llevará el control de la dinámica.	30'
	Comentarios y cierre de la sesión.	20'

Recursos materiales: Dinámica: "Déjame ver".

Recursos técnicos: CPU, cañón, pantalla y presentaciones power point.

3.2.4 Sesión IV Deficiencias de lenguaje.

Objetivo: Conocer las deficiencias de lenguaje que pueden padecer los alumnos y alumnas con el fin de definir estrategias de integración educativa que puedan aplicar en el aula regular con alumnos y alumnas con este tipo de NEE.

Temática:

- Deficiencias de lenguaje.

Habilidades a desarrollar: Que el participante detecte alumnos y alumnas con este tipo de necesidad e identifique algunas estrategias de intervención para la integración educativa de alumnos y alumnas con deficiencias de lenguaje.

TEMÁTICA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	TIEMPO
Deficiencias de lenguaje.	Retroalimentación de la sesión anterior.	15'
	El instructor dará inicio al desarrollo del tema.	150'
Deficiencias de lenguaje.	Receso	15'
	El instructor dará continuación al desarrollo del tema.	70'
	Dinámica: "No te escucho" (Anexo F). El instructor llevará el control de la dinámica.	30'
	Comentarios y cierre de la sesión.	20'

Recursos materiales: Dinámica: "No te escucho".

Recursos técnicos: CPU, cañón, pantalla y presentaciones power point.

3.4.5 Sesión V Deficiencias motoras.

Objetivo: Conocer las deficiencias motoras que pueden padecer los alumnos y alumnas con el fin de definir estrategias de integración educativa que puedan aplicar en el aula regular con alumnos y alumnas con este tipo de NEE.

Temática:

- Deficiencias motoras.

Habilidades a desarrollar: Que el participante detecte alumnos y alumnas con este tipo de necesidad e identifique algunas estrategias de intervención para la integración educativa de alumnos y alumnas con deficiencias motoras.

TEMÁTICA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	TIEMPO
Deficiencias motoras.	Retroalimentación de la sesión anterior.	15'
	El instructor dará inicio al desarrollo del tema.	150'
Deficiencias motoras.	Receso	15'
	El instructor dará continuación al desarrollo del tema.	70'
	Dinámica: "Explícame como es" (Anexo G). El instructor llevará el control de la dinámica.	30'
	Comentarios y cierre de la sesión.	20'

Recursos materiales: Dinámica: "Explícame como es".

Recursos técnicos: CPU, cañón, pantalla y presentaciones power point.

3.5.6 Sesión VI Integración educativa.

Objetivo: Conocer en qué consiste el enfoque de la integración educativa para conformar una carpeta de estrategias de integración para trabajarlas con alumnos y alumnas con NEE en las aulas regulares.

Temática:

- Integración educativa.

Habilidades a desarrollar: Que el participante reconozca qué es la integración educativa, sus principios y las principales formas.

TEMÁTICA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	TIEMPO
Integración educativa.	Retroalimentación de la sesión anterior.	15'
	El instructor dará inicio al desarrollo del tema.	150'
	Receso	15'
	Encuentro de las estrategias de integración generadas durante el taller.	60'
	Dinámica: “¿Cómo lo hago si ya lo sé?” (Anexo H). El instructor llevará el control de la dinámica.	30'
	Comentarios, agradecimientos y clausura de la sesión.	30'

Recursos materiales: Dinámica: “¿Cómo lo hago si ya lo sé?”.

Recursos técnicos: CPU, cañón, pantalla y presentaciones power point.

CONCLUSIONES

Después de la realización de la investigación pude darme cuenta que todavía existen muchas carencias dentro del enfoque de integración educativa con alumnos y alumnas con NEE sobre todo en niveles educativos superiores, ya que como lo señalo en la investigación, las instituciones, los docentes y los orientadores educativos no están de acuerdo con la inclusión de estos alumnos y alumnas en las aulas regulares, sin embargo, considero que debería haber algunas normatividades para estos niveles educativos para la integración de las y los alumnos con NEE, ya que si desde la Secretaría de Educación Pública se está promoviendo una integración en el nivel educativo básico, por qué no, dar un seguimiento al proceso, aunque desde mi perspectiva debería manejarse el proceso de integración educativa desde el preescolar porque esto haría que los pares se vieran como personas iguales en todo momento y no como personas “normales” y “anormales”.

Considero importante que dentro del área de Orientación Educativa es necesario que los orientadores educativos del nivel educativo medio superior tomen en cuenta a las alumnas y alumnos con NEE dentro de las diferentes actividades de las escuelas; así como también las instituciones del mismo nivel educativo deberían considerar el diseño de programas de actualización que vayan más allá del mero conocimiento cotidiano del trato que requieren y las etapas por las que pasa el adolescente sino tomar en cuenta las diversas problemáticas que se presentan en y con ellos para brindarle herramientas adecuadas tanto a los docente como a los alumnos.

También es necesario que los docentes visualicen a los alumnos y alumnas como un conjunto y no como parte de algo ya que esto ocasiona que se etiquete y, por ende,

se segregue de manera peyorativa, lo cual puede causar algún daño emocional en el alumno y/o alumna.

También considero que, es necesario que la sociedad, sobre todo las familias que no tienen algún miembro con NEE, estén mejor informadas de las diversas necesidades especiales de las personas, señalándoles que no son contagiosas (aunque en algunos casos son hereditarias), sino que son parte de esa persona y que a pesar de esta condición es una persona con el mismo valor que las demás.

Es por ello que con la propuesta del taller quiero brindar una aportación a la comunidad de profesionales de la educación, para que amplíemos el panorama de nuestra función como pedagogos con el fin de tener mejores resultados como docente, orientadores o directivos, teniendo presente que como dice el lema de la Universidad Pedagógica Nacional “La Educación Transforma” y considero que las transformaciones deben ser para un mejoramiento en todo aspecto. Es así como considero que necesitamos trabajar aún más para que un futuro no lejano, todos, verdaderamente, seamos parte de un todo sin etiquetas y con deseos de seguir siendo mejores cada día.

BIBLIOGRAFÍA.

- Álvarez, V. (1994). *Teoría y práctica profesional de la orientación*. España: EOS.
- Arguis, R. & Arnaiz, P. (2001). *La acción tutorial. El alumno toma la palabra. Claves para la innovación educativa*. Barcelona: Grao.
- Ashman, A. F. & Conway R. (1992). *Estrategias cognitivas en educación especial*. México: Aula XXI Santillana.
- Cáceres, L., Oblitas, B. & Parra, L. (2002). *La entrevista en trabajo social*. Argentina: Espacio.
- Castanedo, C. (1998). *Bases psicopedagógicas de la educación especial. Evaluación e intervención*. (2ª ed.). Madrid: CCS.
- Celis, M. & Zama, M. (coord.) (2004). *Guía del orientador*. México: UNAM.
- Cortés, J., et al. (2002). *Guía de introducción a las licenciaturas*. (7ª ed.). México: ENAH-CONACULTA.
- Crespo, C. (2003). *Navegandoporla@adolescencia.unam.mx*. México: UNAM.
- De Sandoval, D. (1984). *El mexicano: psicodinámica de sus relaciones familiares*. México: Villacaña.
- Delorme, Ch. (1985). *De la animación pedagógica a la investigación-acción. Perspectiva para la innovación escolar*. Madrid: Narcea.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. (2ª ed., corregida) España: Siglo XXI.
- Dinkmeyer, D. & Carlson, J. (1976). *El consultor psicopedagógico en la escuela*. Buenos Aires: Guadalupe.

- Dulanto, E. (2000). *Adolescencia*. México: Interamericana.
- Durkheim, E. (1956). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Forns, M. & Rodríguez, M. (1997). *Reflexiones en torno a la orientación educativa*. Barcelona: oikos-tau.
- Galindo, E. (2001). *Psicología y educación especial*. México: Trillas.
- García, F. (2002). *El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. México: Limusa.
- García, I. & Escalante, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP-COOPERACIÓN ESPAÑOLA.
- Gómez-Palacio, M. (2002). *La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Hegarty, S. & Pocklington, K. (1989). *Programas de integración. Estudios de casos de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Izquierdo, C. (2003). *El mundo de los adolescentes*. México: Trillas.
- Jiménez, I. (1993). *Desarrollo Histórico y teorías en la orientación educativa. Módulo I, tema 1. Diplomado en orientación educativa de la Dirección General de Orientación Vocacional*. México: UNAM.
- Jiménez, V. & Vilá, M. (1999). *De la educación especial a la diversidad*. Málaga: Aljibe.

- Lázaro, A. & Asensi, J. (1987) *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Leda, D. (1983). *Funciones de la familia y La familia como sistema en Curso de la teoría de la dinámica familiar*. México: CEUTES-UNAM.
- Leñero, L. *Sociedad civil, familia y juventud. Ensayos de diagnóstico y de intervención social*. México: Centro Juvenil Promoción Integral A. C. (CEJUV) – Instituto Mexicano de Estudios Sociales (IMES).
- López, A. *Iniciación al análisis de casos. Una metodología activa de aprendizaje en grupos.*: Editorial Mensajero.
- Lou, M. & López, N. (coord.) (1999). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: Pirámide.
- Maíz, B. & Güereca, A. (2003). *Discapacidad y autoestima, actividades para el desarrollo emocional de niños con discapacidad física*. México: Trillas.
- Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2001). *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos de desarrollo y las necesidades educativas especiales*. (2ª ed.). Madrid: Alianza.
- Mercer, C. (1991). *Biblioteca de la educación especial volumen 1*. Barcelona: CEAC.
- Morris y Blatt. (1989). *Educación especial. Investigaciones y tendencias*. Argentina: Panamericana.
- Muñoz, L., Ávila, R., López, V., López, D. & Santillán, D. (2005). *Ingreso*

estudiantil al CCH 2002-2005. México: Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.

- Muuss, R. (1997). *Teorías de la adolescencia*. México: Piados Studio.
- Nava, J. (1994). *El documento base, una propuesta innovadora*. México: Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO).
- Nervi, R. (1987). *Educación para la sexualidad humana*. (2a. ed. Vol. 2). México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Palacios, A. (2003). *Intervención psicopedagógica a niños rurales con necesidades educativas especiales en lecto-escritura.*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (1999). *Psicología evolutiva*. España: Alianza.
- Patton, J., Payne, J., Kauffman, J., Brown, G. & Payne, R. (2002). *Casos de educación especial*. (7ª ed.). México: Limusa.
- Puigdellivol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integradora. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Grao.
- Rocheblave-Spenlé, A. (1989). *El adolescente y su mundo*. (7ª ed.). España: Heder.
- Rodrigo, M. & Palacios, J. (coord.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, M. (1991). *Orientación educativa*. (2ª ed.). Barcelona: CEAC.
- Sánchez, A. & Torres, J. A. (1999). *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.

- Sánchez, A. & Torres, J. A. (2002). *Educación especial II. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, J. (1980). *Familia y sociedad*. México: Joaquín Mortiz.
- Sánchez, P., Canton, M. & Sevilla, D. (1997). *Compendio de educación especial*. México: Manual moderno.
- Sandoval, A. (2001). *Propuesta metodológica para sistematizar la práctica profesional del trabajo social*. Argentina: Espacio.
- Tarres, M. *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: COLMEX.
- Willam, P. (2001). *Diccionario enciclopédico de educación especial*. México: Trillas.
- Zavalloni, R. (1979). *Introducción a la pedagogía especial*. (2ª ed.). Barcelona: Heder.
- *Educación especial en México*. <http://www.biograpyruth.com.mx> consultada 10 de Octubre de 2004.
- Facultad de Medicina UNAM. <http://uiip.facmed.unam.mx> consultada 14 enero de 2005.
- Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVENTUD), <http://www.imjuventud.gob.mx> consultada 22 Noviembre 2005.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), <http://www.inegi.gob.mx> consultada 25 de Octubre de 2004.
- Secretaria de Educación Pública (SEP), <http://www.sep.gob.mx> consultada 24 enero 2006.

ANEXOS.

ANEXO 1
Cuestionario al Orientador

Nombre: _____

Edad: _____

Estado civil: _____

Puesto: _____ Antigüedad: _____

Sueldo aproximado: _____

1.- ¿Cuál es tu profesión? _____

2.- ¿En qué escuela estudiaste? _____

3.- ¿En qué año terminaste? _____

4.- ¿Haz realizado algún otro curso o maestría? _____

¿Dónde y cuándo? _____

5.- ¿Consideras que tu profesión te ayuda para ser orientador? _____

¿Por qué? _____

6.- ¿Hablas algún otro idioma? _____

¿Cuál? _____

7.- ¿Manejas computadora o programas de cómputo? _____

¿Cuáles? _____

8.- ¿Cuál es tu puesto? _____

9.- ¿Cuánto tiempo te tardas para trasladarte de tu casa al trabajo? _____

10.- ¿Cuántos años tienes en el servicio como orientador? _____

11.- ¿Cuántas horas trabajas como orientador a la semana? _____

12.- ¿Desarrolla alguna otra actividad dentro del plantel? _____

¿Cuál? _____

13.- ¿Qué número de alumnos atiende? _____

14.- El departamento de orientación cuenta con:

No _____ empleados

No _____ oficinas

No _____ teléfonos

No _____ computadoras

No _____ material didáctico

15.- ¿Para ti qué es orientación educativa? _____

16.- ¿Qué modelos de orientación conoces? _____

17.- ¿Qué estrategias didácticas utilizas? _____

18.- ¿Qué tipo de intervenciones realizas? _____

19.- ¿Cuáles son tus funciones? _____

20.- ¿Estás de acuerdo con ellas o propondrías cambios? _____

¿Cuáles? _____

21.- ¿Te gusta la lectura? SI _____ NO _____

22.- ¿Crees que existe un problema de comprensión lectora en los adolescentes?

SI _____ NO _____

¿Por qué? _____

23.- ¿Cuántos libros has leído este año? _____

24.- ¿Cuánto tiempo dedicas al día a la lectura? _____

25.- ¿Tienes alguna estrategia de lectura? SI _____ NO _____

¿Cuál? _____

26.- En una escala de 1 al 10, ¿cuál es tu nivel de comprensión? _____

27.- ¿Cómo te sirve la lectura en tu desarrollo profesional y/o laboral? _____

28.- ¿Han atendido casos de alumnos con necesidades educativas especiales?

SI _____ NO _____

específica cuáles han sido las necesidades educativas especiales? _____

29.- ¿En tu trabajo tienen algún programa de ayuda o apoyo para alumnos con NEE?
SI _____ NO _____

¿Cómo funciona? _____

30.- ¿En qué departamento o área tienen registro de alumnos con NEE y qué seguimiento se le da? _____

31.- ¿Consideras que los alumnos con NEE deben ser integrados en escuelas regulares?

SI _____ NO _____

¿Por qué? _____

32.- ¿Manejan algún tipo de curso o taller de capacitación para docentes para la atención de alumnos con NEE? SI _____ NO _____

¿Qué resultados ha tenido? O ¿Qué propuestas han tenido al respecto? _____

33.- ¿Qué tipo de problemas son los que presenta la institución? _____

34.- Entre estos problemas ¿se encuentran casos de violencia? _____

35.- ¿Cuál es el número aproximado de casos atendidos por la institución? _____

36.- ¿Qué casos son los más frecuentes? _____

37.- Este tipo de problema, es más frecuente entre:

	%
Alumno-Alumno	_____
Maestro-Alumno	_____
Alumno-Maestro	_____

38.- ¿Qué tipo de ayuda ofrece el colegio para estos casos? _____

39.- Los casos de violencia que se dan dentro o fuera de la institución, ¿con qué frecuencia ocurren? _____

40.- ¿En algún momento se ha tenido evidencia del uso de armas en estos casos?
SI_____ NO_____

En caso de que la respuesta sea SI, ¿Qué tipo de armas son las que se utilizan con más frecuencia?_____

Gracias por tu cooperación.

ANEXO 2

CUESTIONARIO PARA PROFESOR.

NOMBRE DE LA ASIGNATURA QUE IMPARTE _____

¿EN SU CLASE HA DETECTADO ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)? SI () NO () EN CASO DE QUE SU RESPUESTA SEA AFIRMATIVA ¿CUÁL HA SIDO LA NEE QUE DETECTÓ?

EN CASO DE QUE HAYA TENIDO ALGÚN ALUMNO (A) CON NEE ¿LE HA BRINDADO UN TRATO ESPECIAL Y/O DIFERENTE AL RESTO DE LOS ALUMNOS DEL GRUPO? SI () NO () ¿CÓMO Y POR QUÉ? _____

¿PARA EL APOYO A ESTOS ALUMNOS (AS) SE HA DIRIGIDO A ALGÚN ÁREA O DEPARTAMENTO EN PARTICULAR DEL CCH? SI () NO () ¿CUÁL? _____

¿USTED CONSIDERA QUE LOS ALUMNOS (AS) CON NEE DEBEN DE RECIBIR EDUCACIÓN EN ESCUELAS COMO EL CCH? SI () NO () ¿POR QUÉ?

¿CONOCE ALGÚN PROGRAMA DENTRO DEL CCH DE APOYO PARA ALUMNOS CON NEE? SI () NO () SI SU RESPUESTA ES AFIRMATIVA MENCIONE ¿CUÁL Y QUIÉN LO LLEVA A CABO? _____

¿CONSIDERA QUE LA INFRAESTRUCTURA DEL CCH ES APTA PARA ALUMNOS (AS) CON DISCAPACIDAD Y/O DEFICIENCIA SEVERA? SI () NO () ¿POR QUÉ? _____

¿USTED HA TOMADO ALGÚN CURSO O TALLER DE CAPACITACIÓN CON ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DIRIGIDAS A ALUMNOS (AS) CON NEE? SI () NO () ¿CUÁL Y DÓNDE? _____

GRACIAS POR SU COOPERACIÓN.

ANEXO 3

Cuestionario al Alumno.

NOMBRE _____

EDAD _____ GRADO _____

¿CUÁL ES TU TIPO DE NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL O DISCAPACIDAD?

¿EN LA ESCUELA RECIBES ALGÚN TIPO DE AYUDA CON RESPECTO A TU NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL? SI () NO () si tu respuesta es si, ¿CUÁL Y POR PARTE DE QUIÉN? _____

ESCRIBE TRES CUALIDADES O VIRTUDES DE TU PERSONA _____

DESCRIBE CÓMO ES LA RELACIÓN QUE LLEVAS CON TU FAMILIA _____

¿RECIBES APOYO DE TU FAMILIA CON RESPECTO A TU NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL? SI () NO () si tu respuesta es si, ¿CUÁL Y CÓMO ES LA AYUDA QUE TE BRINDAN? _____

¿CONSIDERAS QUE EN LA SOCIEDAD HAY UNA APERTURA EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS PARA LAS PERSONAS CON CAPACIDADES DIFERENTES? EXPLICA CUÁL Y POR QUÉ _____

¿HAS SUFRIDO RECHAZO? SI () NO () ¿CÓMO Y CUÁNDO? _____

¿CÓMO ENTRASTE A TU ESCUELA? _____

¿EN QUÉ TIPO DE ESCUELAS HA SIDO TODA TU EDUCACIÓN? _____

¿CONSIDERAS QUE EL TRATO QUE TE DAN TUS PROFESORES(AS) EN EL SALÓN DE CLASE ES DIFERENTE AL QUE LE DAN AL RESTO DE TUS COMPAÑEROS (AS)? SI () NO () ¿POR QUÉ? _____

¿CONSIDERAS QUE LA INFRAESTRUCTURA DE LA ESCUELA ESTA ADECUADA PARA TÍ? SI () NO () ¿POR QUÉ? _____

¿CONSIDERAS QUE ES NECESARIO QUE EXISTA DENTRO DE LA ESCUELA ALGÚN PROGRAMA DE AYUDA PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES? SI () NO () ¿POR QUÉ? _____

¿CON QUÉ MATERIAS TIENES MAYOR DIFICULTAD? _____

¿CON QUÉ MATERIAS TIENES MENOR DIFICULTAD? _____

¿REALIZAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES PARA MEJORAR TU DESEMPEÑO ESCOLAR? SI () NO () En caso de responder sí, MENCIONA QUÉ ACTIVIDADES. _____

¿ASISTES ALGÚN CENTRO DE ATENCIÓN ESPECIAL? SI () NO () En caso de responder sí, ¿CUÁL Y PORQUÉ? _____

EN CASO DE QUE ASISTAS ALGÚN CENTRO DE ATENCIÓN ESPECIAL, ¿EN DÓNDE TE SIENTES MÁS A GUSTO, EN EL CENTRO O EN LA ESCUELA? ¿POR QUÉ? _____

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

ANEXO 4

CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO.

El presente cuestionario tiene la finalidad de recabar datos para fundamentar un trabajo de investigación, por lo que se le solicita atentamente, se sirva de contestar de forma verídica, las siguientes preguntas, en la seguridad de que el uso de la información aquí vertida es absolutamente confidencial. Muchas gracias por su cooperación.

FICHA DE IDENTIDAD DEL ENCUESTADO:

EDAD: _____ GÉNERO: FEMENINO ___ MASCULINO ___
 EDO. CIVIL: SOLTERO (A) ___ CASADO (A) ___ UNIÓN LIBRE ___ DIVORCIADO(A) ___
 SEPARADO (A) ___ VIUDO(A) ___
 NIVEL DE ESCOLARIDAD (TERMINADA): PRIMARIA ___ SECUNDARIA ___
 BACHILLERATO ___ LICENCIATURA ___ OTRO: _____
 OCUPACIÓN: AMA DE CASA ___ EMPLEADO (A) ___ BURÓCRATA ___
 COMERCIANTE ___ OBRERO (A) ___ COMERCIO AMBULANTE ___ DESEMPLEADO ___
 OTRO: _____
 INGRESOS MENSUALES (APROX.): _____

POR FAVOR, ANOTE LOS DATOS QUE SE LE PIDEN A CONTINUACIÓN, DE CADA UNA DE LAS PERSONAS QUE VIVEN EN SU CASA.

PERSONA	EDAD	NIVEL DE ESCOLARIDAD (TERMINADA)	OCUPACIÓN	INGRESOS MENSUALES (APROX.)	ESTADO CIVIL
PADRE					
MADRE					
HIJO (A)					
HIJO (A)					
HIJO (A)					
OTRO (ESPECIFIQUE POR FAVOR)					
OTRO (ESPECIFIQUE POR FAVOR)					

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
Instrumento de Investigación para Proyecto de Tesis.
El Proceso de Integración Educativa en las Aulas Regulares.
En el Nivel Educativo Medio Superior desde el Departamento de Psicopedagogía.

ANOTE QUE SERVICIOS EXISTEN EN SU COLONIA:

	SI	NO
VIGILANCIA		
ALUMBRADO PÚBLICO		
PAVIMENTACIÓN		
ESCUELAS PÚBLICAS PREESCOLARES		
ESCUELAS PÚBLICAS PRIMARIAS		
ESCUELAS PÚBLICAS SECUNDARIAS		
ESCUELAS PÚBLICAS DE BACHILLERATO		
UNIVERSIDADES PÚBLICAS		
IGLESIAS CATÓLICAS		
IGLESIAS EVANGELISTAS		
CENTRO SOCIAL O CASA DE CULTURA		
BIBLIOTECAS		
ESCUELAS DE COMPUTACIÓN		
ESCUELAS DE IDIOMAS		
AGUA CORRIENTE		
DRENAJE		

¿CÓMO FAMILIA EN QUÉ EMPLEAN SU TIEMPO LIBRE?

	DIARIO	CADA SEMANA	CADA QUINCENA	CADA MES	CADA SEIS MESES	CADA AÑO
Ver televisión						
Jugar juegos de mesa						
Visitar museos						
Comer en restaurantes						
Salir fuera de la ciudad						
Conversar sobre temas de interés para todos						
Buscar libros o materiales didácticos para apoyar la educación de los hijos.						
Ir al cine						
Asistir al teatro						
Organizar días de campo en parques de la ciudad						
Ir a fiestas						
Visitar a familiares(abuelos, tíos, etc.)						
Hacer compras (despensa, ropa, calzado, etc.)						
Asistir al centro social o casa de cultura						
Asistir a los eventos que organiza la delegación						
Otros						

EN EL CUADRO SIGUIENTE, ANOTE QUE HABITACIONES CONFIGURAN SU VIVIENDA.

HABITACIÓN	¿CUÁNTAS?	SI	NO
SALA			
COMEDOR			
ANTECOMEDOR			
COCINA			
RECAMARA(S)			
RECIBIDOR			
BAÑOS			
ESTUDIO			
COCHERA			
ZOTEHUELA			
PATIO			
CUARTO DE LAVADO Y PLANCHADO			

¿DE QUÉ MATERIAL ESTÁ CONSTRUIDA SU VIVIENDA?

LÁMINA DE CARTÓN Y PISO DE TIERRA ____ LADRILLO, CONCRETO Y PISO DE CEMENTO ____

ADOBE CON TECHO DE LÁMINAS ____

SU CASA ES:

PROPIA ____ RENTADA ____ PRESTADA ____ VIVIMOS CON UN FAMILIAR ____

ANOTE CON QUE SERVICIOS Y APARATOS ELECTRODOMÉSTICOS, CUENTA SU VIVIENDA:

	SI	NO		SI	NO
LUZ			SECADORA DE ROPA		
GAS			COMPUTADORA		
AGUA CORRIENTE			SECADORA DE CABELLO		
TELEFONO			RADIO-CASSETERA		
TV POR CABLE			KARAOKE		
SERVICIO DE INTERNET			LAP-TOP		
APARATO DE TELEVISIÓN			LAVAPLATOS		
ESTUFA			VIDEOGRABADORA		
REFRIGERADOR			CÁMARA DIGITAL		
HORNO DE MICROONDAS			PLAY STATION		
TELÉFONO CELULAR			OTROS		
RASURADORA ELÉCTRICA					
LAVADORA DE ROPA					
LICUADORA					

¿TIENE AUTOMÓVIL? SI ____ NO ____

Anexo A *MI DIFERENCIA.* (Sesión I)

NOMBRE.	MI DIFERENCIA.
OBJETIVO.	Favorecer respeto y unión en el grupo de participantes del taller.
MATERIAL.	Gafetes en blanco, plumones y seguritos.
NÚMERO DE PARTICIPANTE.	Mínimo 10 – máximo 20 participantes.
LOGÍSTICA.	Salón de exposición o jardín.
TIEMPO.	25 minutos.
DESCRIPCIÓN/ INSTRUCCIONES.	De manera personal diseñarán y realizarán el gafete que portarán durante el taller y al presentarse al grupo mencionarán una o varias cualidades o limitaciones que consideren que los hace diferentes al resto de los participantes.
MATERIAL ELABORADO POR:	Gabriela Castañeda Cortés para el desarrollo del taller.

Anexo B *CARPETAS PARA ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA.*
(Sesión I)

NOMBRE.	CARPETAS PARA ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA.
OBJETIVO.	Describir las actividades que se consideren pertinentes y favorezcan la integración educativa dentro del aula regular.
MATERIAL.	Carpeta en blanco y bolígrafos.
NÚMERO DE PARTICIPANTE.	Todos los participantes del taller.
LOGÍSTICA.	Salón de exposición.
TIEMPO.	25 minutos.
DESCRIPCIÓN/ INSTRUCCIONES.	Cada participante a partir de su experiencia anotará y describirá las actividades que a su consideración crean que serían favorecedoras de la integración educativa de alumnos y alumnas con NEE dentro del aula regular a partir de los temas que se desarrollarán en cada sesión del taller.
MATERIAL ELABORADO POR:	Gabriela Castañeda Cortés para el desarrollo del taller.

Anexo C *¿CÓMO LO HAGO SI NO LO SÉ?* (Sesión I)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

NOMBRE.	<i>¿CÓMO LO HAGO SI NO LO SÉ?</i>
OBJETIVO.	Dar inicio a la generación de estrategias de integración educativa desde el punto de partida sin o con poco conocimiento de las discapacidades y deficiencias a tratar en el taller.
MATERIAL.	Carpetas en blanco, bolígrafos, mascadas oscuras, disc man, CD's con música.
NÚMERO DE PARTICIPANTE.	Mínimo 10 – máximo 20 participantes, en equipos de cinco personas.
LOGÍSTICA.	Salón de exposición.
TIEMPO.	25 a 30 minutos.
DESCRIPCIÓN/ INSTRUCCIONES.	Un miembro de cada equipo será monitor o docente, uno será sordo, uno mudo, uno ciego y otro asumirá alguna discapacidad motora; el docente tratará de exponer un tema específico para de ahí partir y generar algunas estrategias de integración desde una postura como persona con capacidades diferentes o NEE.
MATERIAL ELABORADO POR:	Gabriela Castañeda Cortés para el desarrollo del taller.

Anexo D *ESCÚCHAME BIEN.* (Sesión II)

NOMBRE.	ESCÚCHAME BIEN.
OBJETIVO.	Reflexionar sobre la importancia del sentido del oído y generar estrategias de integración educativa para alumnos y alumnas con deficiencias auditivas.
MATERIAL.	Carpetas en blanco, bolígrafos, disc man, CD´s con música.
NÚMERO DE PARTICIPANTE.	Mínimo 10 – máximo 20 participantes, en equipos de cinco personas.
LOGÍSTICA.	Salón de exposición.
TIEMPO.	25 a 30 minutos.
DESCRIPCIÓN/ INSTRUCCIONES.	Cuatro de los miembros del equipo se manifestarán como sordos y uno será docente el cual tratará de enseñarles los sonidos que emiten los animales (vaca, gato, perro, pollo), bajo las diferentes posturas de manera individual generar mínimo dos estrategias de integración educativa para alumnos y alumnas con deficiencias auditivas.
MATERIAL ELABORADO POR:	Gabriela Castañeda Cortés para el desarrollo del taller.

Anexo E *DÉJAME VER.* (Sesión III)

NOMBRE.	DÉJAME VER.
OBJETIVO.	Reflexionar sobre la importancia del sentido de la vista y generar estrategias de integración educativa para alumnos y alumnas con deficiencias auditivas.
MATERIAL.	Carpetas en blanco, bolígrafos, mascaradas oscuras.
NÚMERO DE PARTICIPANTE.	Mínimo 10 – máximo 20 participantes, en equipos de cinco personas.
LOGÍSTICA.	Salón de exposición.
TIEMPO.	25 a 30 minutos.
DESCRIPCIÓN/ INSTRUCCIONES.	Cuatro de los miembros del equipo se manifestarán como ciegos para lo cual se les vendarán los ojos y tendrán que olvidar por un momento todos sus conocimientos previos y uno será docente el cual tendrá que contarles un cuento haciendo descripciones de objetos cotidianos (casa, árbol, flor, mariposa) y bajo las diferentes posturas de manera individual generar mínimo dos estrategias de integración educativa para alumnos y alumnas con deficiencias auditivas.
MATERIAL ELABORADO POR:	Gabriela Castañeda Cortés para el desarrollo del taller.

Anexo F *NO TE ESCUCHO.* (Sesión IV)

NOMBRE.	NO TE ESCUCHO.
OBJETIVO.	Reflexionar sobre la importancia del lenguaje y generar estrategias de integración educativa para alumnos y alumnas con deficiencias del lenguaje.
MATERIAL.	Carpetas en blanco, bolígrafos, mascaradas oscuras.
NÚMERO DE PARTICIPANTE.	Mínimo 10 – máximo 20 participantes, en equipos de cinco personas.
LOGÍSTICA.	Salón de exposición.
TIEMPO.	25 a 30 minutos.
DESCRIPCIÓN/ INSTRUCCIONES.	Uno miembro del equipo será monitor o docente el cual será tapado de la boca con una mascarada y tendrá que contar a los demás integrantes del equipo que serán alumnos ordinarios cuál y cómo es su trayecto de su casa al lugar donde se imparte el taller. Desde esta perspectiva generar mínimo dos estrategias de integración educativa para alumnos y alumnas con deficiencias de lenguaje.
MATERIAL ELABORADO POR:	Gabriela Castañeda Cortés para el desarrollo del taller.

Anexo G *EXPLÍCAME COMO ES.* (Sesión V)

NOMBRE.	EXPLÍCAME COMO ES
OBJETIVO.	Reflexionar sobre la importancia de nuestra motricidad en general y generar estrategias de integración educativa para alumnos y alumnas con deficiencias motoras.
MATERIAL.	Carpetas en blanco, bolígrafos, mascadas.
NÚMERO DE PARTICIPANTE.	Mínimo 10 – máximo 20 participantes, en equipos de cinco personas.
LOGÍSTICA.	Salón de exposición.
TIEMPO.	25 a 30 minutos.
DESCRIPCIÓN/ INSTRUCCIONES.	Los miembros del equipo serán amarrados de las manos en la parte posterior del cuerpo y de esta manera cada uno tendrá que explicar y describir una figura geométrica (círculo, cuadrado, triangulo, rectángulo, trapecio). Desde esta condición generar mínimo dos estrategias de integración educativa para alumnos y alumnas con deficiencias motoras.
MATERIAL ELABORADO POR:	Gabriela Castañeda Cortés para el desarrollo del taller.

Anexo H *¿CÓMO LO HAGO SI YA LO SÉ?* (Sesión VI)

NOMBRE.	<i>¿CÓMO LO HAGO SI YA LO SÉ?</i>
OBJETIVO.	Reflexionar sobre la importancia de la integración educativa dentro del aula regular y generar estrategias de integración educativa para alumnos y alumnas con deficiencias o discapacidades y tratar de tejer las mismas estrategias y adaptarlas para su optima aplicación.
MATERIAL.	Carpetas en blanco, bolígrafos, disc man, cd's con música, mascadas oscuras.
NÚMERO DE PARTICIPANTE.	Mínimo 10 – máximo 20 participantes, en equipos de cinco personas.
LOGÍSTICA.	Salón de exposición.
TIEMPO.	25 a 30 minutos.
DESCRIPCIÓN/ INSTRUCCIONES.	Uno de los miembros del equipo será monitor o docente, uno será un mudo, uno ciego y otro asumirá alguna discapacidad motora; el docente se adaptará a las condiciones de los alumnos bajo las actividades que se dieron en el taller y tendrá que dar un tema libre donde aplique alguna de las estrategias que generó durante el taller. Desde nuestra posición generar mínimo dos estrategias de integración educativa para alumnos y alumnas con deficiencias y/o discapacidades.
MATERIAL ELABORADO POR:	Gabriela Castañeda Cortés para el desarrollo del taller.

Anexo I *ANTOLOGÍA DE LECTURAS RECOMENDADAS.*

NOMBRE.	ANTOLOGÍA.
OBJETIVO.	Lecturas recomendadas para la comprensión de los conceptos generales de cada tema a tratar en el taller.
MATERIAL.	Carpetas de lecturas recomendadas.
NÚMERO DE PARTICIPANTE.	Todos los participantes del taller.
LOGÍSTICA.	Salón de exposición y/o lectura en casa.
TIEMPO.	Mínimo 1 hora diaria.
DESCRIPCIÓN/ INSTRUCCIONES.	Cada participante del taller realizará una lectura previa del tema que se expondrá para tener una mayor comprensión del tema a exponer.
BIBLIOGRAFÍA.	Material seleccionado por: Gabriela Castañeda Cortés para el desarrollo del taller. Castanedo, C. (1998). <i>Bases psicopedagógicas de la educación especial. Evaluación e intervención.</i> (2ª ed.). Madrid: CCS. Hegarty, S. & Pocklington K. (1989). <i>Programas de integración. Estudios de casos de integración de alumnos con necesidades educativas especiales.</i> Madrid: Siglo XXI. Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2001). <i>Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos de desarrollo y las necesidades educativas especiales.</i> (2ª ed.). Madrid: Alianza. Puigdemívol, I. (1998). <i>La educación especial en la escuela integradora. Una perspectiva desde la diversidad.</i> Barcelona: Grao. Sánchez, A. & Torres, J. A. (2002). <i>Educación especial II. Centros educativos y profesores ante la diversidad.</i> Madrid: Pirámide.