



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN**

**“EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN
NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL DE 3 A 5
AÑOS”**

T E S I S

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
L I C E N C I A D A
E N**

P E D A G O G Í A

P R E S E N T A :

LAURA ERNESTINA CARTEÑO MORALES

ASESOR: LIC. JOSÉ LUIS CARRASCO NÚÑEZ



MÉXICO 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A Dios porque Él no tiene reloj.

A mis padres,

por el apoyo constante e invaluable

A Mayté, Iván, Livia, Javi, y a todos aquellos niños que enriquecieron mi vida personal y profesional.

Laura

ÍNDICE

Introducción	2
Capítulo I Los niños con parálisis cerebral	10
1.1. Definición de parálisis cerebral	10
1.2. Clasificación de la parálisis cerebral.....	12
1.3. Causas de la parálisis cerebral	21
1.4. Problemas académicos y sociales que enfrentan las personas con parálisis cerebral en edad temprana	25
Capítulo 2 Las competencias	31
2.1. Educación integral básica	31
2.2. Definición de competencias.....	33
2.3. El nuevo currículum de preescolar basado en competencias.....	39
Capítulo 3 La integración de personas con capacidades diferentes en el nuevo proyecto educativo basado en competencias.....	55
3.1 Antecedentes de la integración educativa.....	55
3.2. La integración en el Centro de Estimulación Temprana La Gaviota	61
3.3. Problemática actual	66
Capítulo 4 Competencias a desarrollar en niños con parálisis cerebral de 3 a 5 años	71
4.1. Las adecuaciones curriculares.....	72
4.2. Tipos de adecuaciones curriculares	74
4.3. Competencias a desarrollar por niveles en los diferentes campos formativos.....	83
4.4. Actividades que favorecen el desarrollo de competencias	97
4.5. Instrumentos de evaluación.....	112
Conclusiones	113
Anexo	118
Bibliografía	120

INTRODUCCIÓN

Ante el nuevo currículum de preescolar, diseñado con base en el desarrollo de competencias, consideradas como el conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje, se hace necesario contemplar la educación básica como un proceso integral que potencialice las capacidades del alumno no solo en el ámbito escolar sino en cualquier situación que enfrente a lo largo de su vida.

Las propuestas didácticas del Programa de Educación Preescolar están encaminadas a favorecer el desarrollo del niño en todas y cada una de las áreas del desarrollo psicológico (lenguaje, cognoscitiva, socioafectiva y motriz) y que ante esta nueva perspectiva, se han agrupado en diferentes campos formativos, los cuales son: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artísticas, desarrollo físico y salud, y que si bien es cierto presentan diferente acepción pero similitud en cuanto a proceso de desarrollo, desglosan más específicamente tareas que conllevan a mejorar la calidad de la experiencia educativa de los niños, y con ello a maximizar su desarrollo.

El objetivo del nuevo currículum es propiciar que los alumnos sean cada vez más seguros, autónomos, creativos y participativos, mediante una serie de actividades que presenten diferentes niveles de complejidad, que exijan el mayor aprovechamiento de las capacidades que cada niño posee y que éstas se extiendan en cualquier contexto.

Este objetivo debe orientarse a toda la educación básica y no solo eso, sino favorecer su articulación preescolar-primaria y secundaria. Sin embargo, el currículum a nivel básico no contempla las características de una población cada vez más imperante en cuanto a necesidades educativas y sociales. Los niños con discapacidad o mejor dicho, con capacidades diferentes, se excluyen de este panorama ya que no hay un sustento teórico metodológico que avale el carácter de este nuevo proyecto educativo en situaciones especiales y aunque el

currículo tiene un carácter abierto, donde la guía del aprendizaje plantea las secuencias en función del nivel y características de sus educandos y no se marcan secuencias detalladas de metas específicas, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza, sí se abandona a la población más limitada en cuestión motriz, verbal, intelectual.

Por este motivo cabe replantearse la intención educativa a este nivel y desarrollar una propuesta que logre que el alumno con parálisis cerebral sea cual sea su nivel de afectación, desarrolle su máximo potencial y sobre todo, el o los parámetros que deben considerarse para evaluar su desempeño y sus logros al final de la educación preescolar de las competencias enumeradas, ya que hasta ahora las propuestas de este nuevo modelo son ajenas a la realidad del aula, en donde se exige además que haya integración de alumnos de diferentes capacidades pero que no ofrece alternativas que atiendan a la organización educativa, al ritmo de los grupos integrados y a la misma condición del niño, se diseñan evaluaciones que no responden a las condiciones físicas e intelectuales del individuo con parálisis cerebral leve o moderada y menos aún la severa.

Ante estas cuestiones, surge la necesidad de establecer un trabajo educativo sistemático en un ambiente escolar propicio que promueva una participación activa del alumno con capacidades diferentes y valorar si realmente un grupo integrado motiva y responde a sus necesidades e intereses o por el contrario, margina su desarrollo en tiempo y forma por la diversidad de necesidades educativas que lo conforman.

El reto es replantear esta realidad, dejar de lado aquellas situaciones repetitivas que insisten en que el niño logre múltiples habilidades o conocimientos que quizá nunca llegue a alcanzar y proponer nuevas estrategias de trabajo y objetivos que conduzcan a desarrollar en el alumno otras capacidades que respondan a su edad y a su condición tanto física como intelectual.

A partir de este diseño curricular, la evaluación tendrá que reflejar lo que los niños pueden hacer y saben en un momento específico, pero ante todo tomar en cuenta los avances que van teniendo en el proceso educativo cuando se les

brinda cierto apoyo físico y mediante él consiguen nuevos logros, cuál es su actitud ante el trabajo y aún más importante, señalar logros reales en los que se refleje su adaptación y evolución en nuevos proyectos o propuestas que contemplen sus necesidades más inmediatas y específicas. El insistir en objetivos ambiciosos o inadaptados a su condición solo propicia el desinterés tanto del alumno como del padre de familia, que dicho sea de paso, requiere de un tratamiento especial que lo haga reflexionar acerca del quehacer educativo, del desarrollo del niño, del tipo de lesión que lo afecta y si ésta permite que logre procesos de aprendizaje más complejos.

Bajo esta perspectiva, el presente estudio conforma un análisis en un primer capítulo, de los niños con parálisis cerebral, en él, se define a esta discapacidad, tipos de la misma, causas y problemas escolares y sociales que enfrentan los niños que la padecen. Aspectos que sin duda es necesario contemplar para que en la medida de lo posible, las condiciones escolares, académicas y sociales sean las más idóneas para favorecer el desarrollo integral del niño con parálisis cerebral.

En el segundo capítulo se hablará del concepto de competencias, de la educación integral básica y del nuevo currículum de preescolar basado en competencias. En éste, la intención es exponer los nuevos planteamientos académicos basados en las mismas, cuál es su importancia, a quiénes está dirigido el programa de preescolar y los objetivos y metas que se pretende desarrollen los alumnos en esta edad. Y es con base en estos criterios que en un tercer capítulo, se abordará la inclusión de los niños con parálisis cerebral en el proyecto educativo basado en competencias, pues ciertamente, ante la nuevas exigencias de una educación de calidad que promueve la competitividad del alumno en los diferentes niveles de educación básica, se excluye a una población con capacidades diferentes, capacidades que no atienden las expectativas de una sociedad en constante desarrollo científico, tecnológico y productivo.

Más específicamente, se contemplará la integración en el Centro de Estimulación Temprana La Gaviota, cómo se han constituido los grupos integrados y la funcionalidad de éstos en un centro de educación especial.

Al finalizar, en un cuarto capítulo, se propondrá entonces un esquema de desarrollo de competencias (o competencias a desarrollar) en niños con parálisis cerebral de 3 a 5 años y los instrumentos de evaluación más propicios que sustenten el desarrollo de los alumnos con capacidades diferentes en los distintos campos formativos.

La cuestión es adaptar el proyecto curricular basado en competencias a las necesidades, intereses y capacidades de los niños con parálisis cerebral severa en edad preescolar.

El Programa de Educación Preescolar basado en competencias, encuentra su sustento teórico en la construcción del conocimiento. Se concibe una educación activa en donde se propicie el desarrollo de la autonomía, la participación, la seguridad y la creatividad del sujeto en cualquier contexto. Éste es pues, el creador del conocimiento o responsable de su aprendizaje a partir de sus propias experiencias y esquemas mentales y el maestro es visto como facilitador, guía y orientador de ese proceso. Por ello, esta investigación se sustentará en la teoría constructivista que aplica estos y otros conceptos.

Se retomarán autores como Piaget, por su aportación en cuanto al desarrollo del pensamiento como un sistema de acción interiorizado que conduce a acciones particulares llamadas operaciones y que permiten al ser humano alcanzar estados de equilibrio superiores, mediante los procesos de asimilación y acomodación.

En cuanto a Ausubel y Vigotsky, se retoma el constructivismo social y cultural, la teoría del aprendizaje significativo y la potencialización del mismo cuando se da en sociedad.

A diferencia de otras teorías, en donde se enfoca el estudio del conocimiento solo al objeto y en otras al sujeto, el constructivismo propone la interacción de ambos factores en el proceso social de la construcción del aprendizaje.

Considera que la construcción se produce cuando:

- El sujeto interactúa con el objeto (Piaget).
- Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky).
- Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel).

El sujeto crea conceptos nuevos a partir de los que ya posee y con las experiencias presentes y las que ya se tienen. En la escuela, este proceso implica la planificación congruente de tareas que propician la intervención activa del alumno y su deseo de aprender. En este sentido, la enseñanza está mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno, es él quien seleccionará las diferentes informaciones, las organizará y establecerá relaciones entre ellas en base a sus conceptos y conocimientos adquiridos en sus experiencias previas. Si logra establecer la relación del nuevo material de aprendizaje con el anterior, si lo integra a su estructura cognoscitiva, será capaz de atribuirle significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo, y, en consecuencia, habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo.

El aprendizaje dentro del enfoque constructivista, establece la interrelación entre alumno, contenido y facilitador (maestro) quien solo media entre la construcción de significados y de conocimiento que hace el alumno y los significados de los contenidos, da el apoyo necesario para llegar a un nivel superior del pensamiento (andamiaje), a través de la graduación en la dificultad de las tareas que se establecen por las mismas necesidades que el alumno manifiesta.

Así pues, el constructivismo tiene como fin que el alumno construya su propio aprendizaje, en la escuela el profesor en su rol de mediador debe apoyar al alumno para “enseñarle a pensar, enseñarle sobre el pensar o que tome conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (metacognición) y enseñarle sobre la base del pensar (incorporar objetivos de habilidades cognitivas dentro del currículo escolar)”.

Se retoma además el lado social por la influencia sociocultural en el comportamiento y aprendizaje, la importancia de la colaboración y el trabajo grupal

como fin para mejorar las relaciones, aumentar la motivación, la autoestima y el desarrollo de habilidades sociales.

El proceso en la adquisición de conocimiento dentro de esta postura, se da mediante en engranaje entre la maduración del sujeto, la experiencia física y la interacción social, pues mientras más oportunidades tenga el sujeto de interactuar con los demás, más experiencias lo estimularán a pensar y a aproximarse a la objetividad.

En este sentido, la construcción del conocimiento para el alumno con capacidades diferentes es limitada, pues su misma condición impide una interrelación espontánea con su medio y es preciso entonces acercarlo lo más posible a una gama de experiencias que enriquezcan su conocimiento del mundo físico y social y potencien su crecimiento personal.

La idea esencial del planteamiento constructivista consiste en ajustar la ayuda educativa al proceso de construcción del conocimiento de los alumnos, mediante su participación en una serie de situaciones interactivas con el adulto, mismo que le ofrece continuamente oportunidades, ayuda y un contexto significativo para ejercitar habilidades y subhabilidades que todavía no domina, al mismo tiempo que le presenta tareas y situaciones cada vez más complejas a medida que va consolidando las habilidades y subhabilidades ejercitadas (andamiaje). La ayuda pedagógica que ofrezcan en este ámbito, los métodos de enseñanza, deberá estar ajustada a las necesidades de los alumnos.

Vigotsky plantea que el desarrollo del niño está siempre mediatizado por determinaciones culturales y plantea la relevancia de la ayuda del adulto para orientar el desarrollo de las nuevas generaciones, aunado a ello considera al lenguaje como un instrumento de intercambio simbólico con el adulto donde el niño puede ir realizando tareas y resolviendo problemas que por sí mismo sería incapaz de realizar, pero que van creando condiciones para un proceso paulatino pero progresivo de asunción de competencias, (al incorporar competencias que paulatinamente va controlando de forma autónoma al asumir parte de las tareas que antes solo podía desarrollar con la ayuda del adulto) [zona de desarrollo

próximo]. De esta forma se hace posible el aprendizaje en colaboración. Es claramente un proceso de aprendizaje guiado, apoyado por el adulto, cuyo objetivo es el traspaso de competencias desde éste al niño. A diferencia de Piaget, aquí el niño no se abandona a su propia capacidad de descubrimiento aislado, sino que esta teoría de formatos de interacción promovida por Vigotsky y Bruner, pretende poner en marcha un proceso de diálogo del niño con la realidad, apoyado en la búsqueda compartida con los compañeros y con los mayores, siempre y cuando los apoyos sean provisionales y desaparezcan progresivamente, permitiendo que el niño asuma el control de su actividad. “Es una transición de lo interpsicológico (la interacción con los demás) a uno intrapsicológico (la autorregulación y dominio propio)”.¹

En este proceso de diálogo, con la ayuda y andamiaje del adulto, el niño va asumiendo progresivamente las competencias operativas y simbólicas que le permiten acceder al mundo de la cultura, del pensamiento y de la ciencia.

En todo este trayecto se da un proceso de “acomodación y asimilación” que conlleva un tiempo para la acción para la experiencia y un tiempo para la incorporación e integración de sensaciones, sentimientos, conceptos, etc., y este tiempo es diferente en cada niño, desde donde actúa e integra lo nuevo y desde donde avanza en el conocimiento de sí y del entorno que le rodea.

El niño de 3 a 6 años pasa de los movimientos reflejos a la coordinación motriz, de la acción al pensamiento lógico, de la dependencia total a un alto nivel de autonomía, del egocentrismo a la descentralización. Todo este proceso de desarrollo físico, emocional y cognitivo se construye a base de tanteos, de ensayos y errores, de repetición. Si observamos a los niños pequeños, vemos que tienen la necesidad de repetir la misma acción, los mismos movimientos, los mismos juegos. Es el tiempo que cada niño necesita para construir sus estructuras

¹ Sacristán, José Gimeno y Pérez Gómez, Ángel. El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula, en: Antología básica, “Análisis Curricular”. Comp. Moreno Fernández, Xóchitl Leticia. 1ª. ed. México. Universidad Pedagógica Nacional. 1994. Pág. 151.

mentales, para elaborar y resolver sus conflictos emocionales, para incorporarse e integrarse a su entorno.

El tiempo de cada niño supone vivir plena y lentamente su período sensoriomotor, su actividad simbólica, su mundo de fantasía, sus procesos mentales; por tanto, se le ha de permitir saciar adecuadamente sus necesidades desde su peculiar modo de ser.

Vislumbrando las necesidades del menor y su ritmo de estructuración emocional, cognitiva y social, se determinará el momento en que es oportuno el cambio de actividades o el paso de una situación a otra.

El respeto al ritmo de cada niño es, pues, la premisa fundamental para que él viva como ser único, diferente y aceptado en su forma de ser y de actuar.

Durante la investigación se utilizarán diversas técnicas que facilitarán el cumplimiento de los objetivos planteados.

En el primer y segundo capítulos, se llevará a cabo una investigación documental bibliográfica y hemerográfica que nos aporte un conocimiento amplio del niño con parálisis cerebral, causas, tipos y problemática educativo-social.

Se analizará las propuestas pedagógicas a nivel preescolar durante los últimos dos años y el nuevo currículum de preescolar basado en competencias.

En el tercer capítulo se pretende analizar el nuevo proyecto educativo en la institución, su aplicación, adecuación y evaluación en grupos integrados, a través de una investigación documental y de campo, mediante la observación directa, aplicación de cuestionarios y/o entrevistas.

Por último, en el cuarto capítulo, se hará una revisión documental y de campo que facilite la elaboración de una propuesta pedagógica que conduzca al desarrollo integral del niño con parálisis cerebral moderada y severa principalmente.

CAPÍTULO 1. LOS NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL

En este capítulo se abordarán las múltiples definiciones en torno a la parálisis cerebral, su clasificación y causas así como los problemas académicos y sociales que enfrentan las personas con parálisis cerebral en edad temprana.

1. 1. DEFINICIÓN DE PARÁLISIS CEREBRAL

Existen diferentes concepciones para definir la parálisis cerebral. A continuación revisaremos algunas de las más representativas:

Karen y Bertha Bobath la definen como las “dificultades que resultan de una lesión cerebral que interfiere en las capacidades motrices normales, el mantenimiento postural y el equilibrio, ello repercute en la capacidad de poder controlar la cabeza, la posición de sentado o arrodillado y de levantarse, así como en todo movimiento, en dichas posiciones afectan actividades, tales como comer correctamente, y/o hablar”.¹

Bustos Barcos dice “el término parálisis cerebral es reconocido como una expresión general que abarca varios trastornos específicos, los cuales se caracterizan por una lesión de los centros motores del encéfalo y se manifiestan por pérdida del control motor”.²

Valdez Fuentes expone a la parálisis cerebral como “una lesión irreversible, no progresiva del sistema nervioso central en un cerebro inmaduro, originada durante las etapas prenatal, natal o postnatal que trae como consecuencia trastornos motrices, apraxia, problemas del lenguaje y el habla, convulsiones, deterioro de las funciones intelectuales y problemas de aprendizaje, defectos perceptuales y sensoriales”.³

En un principio, fue conocida como enfermedad de Little ya que fue el Dr. William J. Little el primero en establecer la relación existente entre el daño

¹ Apuntes del tema “Parálisis cerebral” del curso “Órtesis”.APAC. 1995.

² *Ibíd.*

³ *Ibíd.*

cerebral y los trastornos motrices, aunque este término designa solo la paraplejía del prematuro, es decir la afección de los miembros inferiores principalmente, se adopta entonces el término por la frecuencia de estados que tienen a la paraplejía como elemento esencial, con alguna otra lesión menor.

La mayoría de los autores la definen como una lesión (daño) irreversible en el sistema nervioso central, no progresivo, ocurrido en los períodos prenatal, perinatal y postnatal ocasionando alteraciones motrices (deficiencias de coordinación y control del movimiento voluntario). El elemento esencial es el aspecto motor, independientemente de otros trastornos que se asocian a ella, como trastornos posturales, deformidad física, crisis convulsivas, problemas auditivos; hipoacusias (sordera), problemas visuales; ceguera, debilidad visual, estrabismo unilateral o bilateral convergente o divergente; hipersensibilidad táctil; problemas de dentición; alteraciones en la alimentación; problemas de lenguaje, problemas de aprendizaje, comunicación y movimiento.

Dichos trastornos asociados pueden presentarse o no, o en mayor o menor grado de gravedad en las personas afectadas por la parálisis cerebral. Esto quiere decir por ejemplo, que aunque un niño presente un trastorno neuromotor, no necesariamente tendrá una limitación de inteligencia. Pero si por el contrario “en el cuadro clínico predomina el elemento intelectual y el elemento motor es nulo o secundario, debe utilizarse el término encefalopatía”.⁴ La parálisis cerebral se entiende como una lesión de tipo irreversible, es decir de carácter definitivo, se presenta en un cerebro inmaduro, antes de los seis años de edad (período de crecimiento cerebral) y no es progresiva; aunque cabe destacar que si el individuo que padece la secuela de dicha lesión no recibe una adecuada rehabilitación integral, puede entonces sufrir el deterioro y hasta la atrofia de las habilidades que le eran posibles así como alcanzar aquellas que hubiera podido aprender, en este sentido puede concebirse que la parálisis cerebral es susceptible de mejoría.

⁴ Cahuzac. *El niño con trastornos motores de origen cerebral*. Pág. 30

1.2 CLASIFICACIÓN DE LA PARÁLISIS CEREBRAL

Existen tres maneras de clasificar la parálisis cerebral por sus diferentes manifestaciones, éstas son de acuerdo con la ubicación de la lesión cerebral, la topografía corporal y el grado de severidad.⁵

UBICACIÓN CEREBRAL

En esta división se contempla la lesión de las diversas formaciones del sistema nervioso central que controlan las funciones del aparato locomotor. Las consecuencias de estas lesiones determinarán cuadros clínicos diferentes, de acuerdo a la incidencia del daño sobre determinadas estructuras nerviosas. Estos aspectos se definen según las perturbaciones observadas a nivel del tono muscular y de los movimientos. De esta forma encontramos:

La espasticidad

Es una lesión del sistema nervioso piramidal o sistema de la motilidad voluntaria. Se caracteriza por el aumento del tono muscular, debido a la pérdida de la elasticidad de los músculos, lo que provoca a su vez la alteración del crecimiento; hiperreflexia ; hiperextensión (aumento del reflejo tónico del estiramiento que es “una contracción súbita en el momento del estiramiento pasivo del músculo”)⁶, movimientos bruscos y lentos. Su característica principal es la hipertonía que puede generar rigidez, es decir, dureza muscular que puede llegar a impedir cualquier movimiento. Esta hipertonía se refleja en los músculos flexores de los miembros superiores (brazos) y en los extensores de los miembros inferiores (piernas). De tal forma que el aspecto característico del niño espástico es, a nivel de miembros superiores, rotación interna del miembro con el codo semiflexionado, la muñeca en pronación, los dedos en flexión y el pulgar en aducción y oposición y

⁵ Apuntes del tema “Parálisis cerebral” del curso “Órtesis”.APAC. 1995.

⁶ Cahuzac. op. cit., pág. 30.

a nivel de miembros inferiores, el miembro tiende a quedar en extensión, los muslos en rotación interna con aducción y el pie caído, con una actitud característicamente equina y con un varus⁷ más o menos marcado (piernas excesivamente estiradas, tensas, invertidas hacia adentro, con pie en punta igualmente invertido y en punta, es lo que se conoce como posición de tijera).

El lenguaje de la persona con espasticidad puede ser casi imposible o producirse con gran esfuerzo y falta de claridad. La mímica es rígida, inadecuada, deficiente y lenta. Hay trastornos en la succión, deglución y en la respiración.

La tensión de los músculos no es muy clara en los primeros meses de vida, se manifiesta después del segundo mes, aunque se observa primero un estado de hipotonía y después el aumento progresivo del tono, llegando a implantarse.

La atetosis

Se debe a la lesión del sistema extrapiramidal, que involucra la coordinación de los movimientos voluntarios. “Se caracteriza por movimientos involuntarios, sin control, lentos, arrítmicos e irregulares, exagerados durante los movimientos voluntarios”⁸ en situaciones como el frío y la emoción. El niño atetósico siempre se mueve. Cuando hace un movimiento se presentan otros en otras partes del cuerpo, por ejemplo: al mover una pierna presenta muecas y movimientos involuntarios en los brazos, a esta correlación de movimientos se le conoce como sincinesia. Se habla asimismo de la atetosis como cambios rápidos y constantes de flacidez a tensión en los músculos de las piernas, tronco, brazos, cuello, cara, boca y lengua, por ello se encuentra afectada la respiración, alimentación y lenguaje y el equilibrio.

En algunas condiciones el movimiento atetósico se atenúa y como ya se mencionó, en otras se exagera. El movimiento atetósico disminuye en estado de

⁷ Deformidad del pie caracterizada por una posición en supinación del pie completo o del antepié. Suele ir acompañado de equinismo (pie equino-varo), que es una deformidad del pie que se identifica por una posición en flexión plantar, es decir, por la marcha sobre la punta del pie.

⁸ Cahuzac. op. cit., pág. 31

reposo absoluto, con tranquilidad y aislamiento y en posición ventral (boca abajo). Tiende a desaparecer totalmente durante el sueño. Se exagera en posición dorsal (boca arriba), aún más en posición de pie, o cuando se le pide al menor que mantenga una actitud durante un movimiento voluntario, ante un estímulo sensorial o sensitivo, y en situaciones ya descritas anteriormente.

Es importante mencionar que, a diferencia de la espasticidad, los vicios posturales del atetósico no son permanentes, sino discontinuas y variables, por tal motivo nunca provocarán deformaciones incorregibles y no será necesario recurrir a la cirugía.

La atetosis no se presenta como tal en el niño recién nacido sino hasta los cuatro meses que intenta realizar movimientos voluntarios.

La ataxia

“Lesión de las vías cerebelosas. Puede asociarse a equilibrio imperfecto, incoordinación y temblor intencional”.⁹ Los movimientos son torpes, lentos, incoordinados que se apartan de la dirección inicial. La musculatura es flácida por lo que se pueden presentar dificultades para succionar, deglutir y respirar; así como conllevar a trastornos en la escritura e intervenir en la disartria, provocando la palabra lenta.

Se considera a la ataxia como “un trastorno de la coordinación y de la estática”.¹⁰ En este sentido, el niño que presenta un síndrome atáxico no precisa la dirección y la amplitud de sus movimientos y no es capaz de mantener una postura determinada y permanente, que implica la contracción muscular que es voluntaria o refleja, necesaria para el equilibrio. Por ende, existe la imposibilidad de controlar la posición de pie y/o la marcha es deficiente: brazos separados, con zancadas cortas e irregulares, zigzagueante, ebriosa, o bien, pies lanzados lejos y que caen golpeando el piso con el talón.

⁹ *Ibíd.* Pág 31.

¹⁰ *Ibíd.* Pág. 70

La ataxia se manifiesta de una forma más clara cuando el bebé inicia movimientos voluntarios, aunque en el recién nacido se puede notar un llanto anormal que puede ser suave y sin fuerza o en forma de gritos agudos que molestan a quien los escuche.

Dentro de la clasificación fisiológica de la parálisis cerebral, se menciona frecuentemente a la rigidez y al temblor, no obstante aquí se han incluido dentro de la espasticidad y la ataxia respectivamente, por razones de similitud en cuanto al cuadro clínico que ambas presentan.

Las formas mixtas

La lesión no se encuentra localizada en una sola zona y puede abarcar más estructuras, ocasionando padecimientos combinados en donde predomina en un grado más o menos importante la espasticidad, atetosis o ataxia y cuya presencia puede llevar a un diagnóstico más simple ya sea de uno u otro.

TOPOGRAFÍA CORPORAL

La lesión se manifiesta directamente a través de las extremidades (superiores e inferiores) y de acuerdo al grado de afección que éstas sufren, se hace esta clasificación. Sin embargo, es preciso considerar dos subfijos comúnmente encontrados en ella: la paresia y la plejía.¹¹ La primera significa parálisis parcial o ligera y la segunda significa parálisis total. Aquí se empleará esta última por ser la más citada y por la mínima distinción que se hace de ellas.

Se utilizará la clasificación de acuerdo a Cahuzac (1985)

- La monoplejía. Se manifiesta por la afección de un solo miembro del cuerpo. Es una característica poco común.

¹¹ Apuntes del tema "Parálisis cerebral" del curso "Órtesis". APAC. 1995.

- La hemiplejía. Se manifiesta por una incapacidad de dos miembros del mismo lado del cuerpo, es decir, brazo y pierna. Esta lesión implica muchas veces también signos de lesión en la mitad de la cara, obviamente del hemicuerpo¹² afectado.
- La paraplejía. Suele caracterizarse principalmente por la afección de las extremidades inferiores
- La triplejía. La lesión afecta tres extremidades: generalmente las dos inferiores y una superior.
- La cuadriplejía. Es considerada como la forma más severa de parálisis cerebral ya que la lesión afecta directamente las cuatro extremidades. Algunos las subdividen en:
 - Diplejía. Donde la lesión de los dos miembros superiores es mucho más notable.
 - Doble hemiplejía. La lesión de los miembros superiores es más importante (aunque al igual que la anterior las cuatro extremidades se afectan).

De acuerdo a esta categorización se puede hacer una clasificación clínica más precisa y encontramos entonces, dentro de la espasticidad, tres tipos de niños ¹³

- El cuadripléjico espástico. En el cual la lesión se produce a nivel de los cuatro miembros. Es un daño grave de ambos hemisferios cerebrales, en el cual la espasticidad es muy importante y se asocia con rigidez. Este niño presenta una gran incapacidad y posturas patológicas cuyo tratamiento será a la larga, quirúrgico (por la deformación de su cuerpo). Por lo general, se encuentra en silla de ruedas y con posibilidades muy variables según la capacidad de utilización de sus miembros superiores. Pero no solo el aspecto motor está afectado, por lo regular presenta problemas de lenguaje,

¹² Un lado generalizado del cuerpo.

¹³ Cahuzac. *Op cit*; pág. 62.

predisposición convulsiva y los trastornos intelectuales son más frecuentes.¹⁴

- El parapléjico espástico. Es un niño con una marcha muy difícil, con pie equino bilateral, aducción de los muslos con rotación interna de miembros inferiores, lo que lo obliga, cuando se desplaza a adoptar una marcha en tijera. Esta paraplejía espástica es consecuencia de una prematurez.
- El hemipléjico espástico. En este caso se habla de un hemisferio cerebral dañado. Esta lesión puede pasar desapercibida durante los primeros meses de vida del niño, sin embargo hay signos que pueden detectarse durante este tiempo, como son la menor utilización de algún miembro (el superior) o la mano, que no se abre y tiende a permanecer bloqueada, con el pulgar en la palma. Sólo más tarde se podrá observar la lesión del miembro inferior correspondiente y la postura característica del hemipléjico; pie equino, un miembro inferior en extensión, mientras que el miembro superior se halla en flexión, con pronación de la mano y tendencia a la flexión de los dedos. En esta hemiplejía es cuando se presentan con más frecuencia las sincinesias, es decir, los movimientos asociados involuntarios (escribir- sacar la lengua, p. ej.) y los trastornos apráxicos que entre otras cosas provocan la ausencia de la representación mental de un objeto, ya que en el sujeto están afectados el reconocimiento de la forma y la naturaleza de los objetos sin recurrir a la vista (esterognosia), así como el sentido de posición y movimiento. Con los ojos cerrados, el niño no reconocerá por el tacto un objeto puesto en la mano lesionada. Durante la noche reconoce sólo la posición exacta de los miembros no dañados.¹⁵ Es decir, la falta o limitada experiencia motriz, necesaria para el

¹⁴ Apuntes del tema "Parálisis cerebral" del curso "Órtesis". APAC. 1995.

¹⁵ Apuntes del tema "Daño encefálico en la primera infancia" del curso "Órtesis". APAC. 1995.

desarrollo de la percepción, afecta la capacidad del niño para imaginar un objeto, desarrollar el pensamiento abstracto y con ello, lograr el aprendizaje.

En la atetosis se puede observar asimismo, una localización cuadripléjica y una hemipléjica (Cahuzac, 1985)

- Atetosis cuadripléjica. Consecuencia de prematuridad o falta de oxígeno durante el parto. Se caracteriza por la fluctuación del tono aunque prevalece un hipertonia en los miembros inferiores.
- Hemiplejía atetósica o hemiatetosis. Aquí se presentan movimientos bruscos y rápidos, irregulares, sin ritmo y de una gran amplitud.

En la ataxia se encuentra:

- Paraplejía atáxica. Cuya característica principal es la hipotonía muscular y la ataxia, es decir, el trastorno en la coordinación de los músculos y en la magnitud y la orientación del movimiento, factores que sin duda afectan a la estática y la marcha se hace tambaleante e insegura y en condiciones precisas, no es posible conservar el equilibrio. Estos niños por lo tanto, caminan con las piernas separadas y para conservar el equilibrio, agitan los brazos en el aire. Caen a menudo. En oposición con el niño espástico, el atáxico es capaz de ejecutar todos los movimientos voluntarios aunque éstos son inseguros e inexactos a causa del déficit en el control de movimientos. Tampoco presenta parálisis muscular.

GRADO SE SEVERIDAD

Esta clasificación se realiza con base en la severidad del daño, el grado de discapacidad funcional y su requerimiento terapéutico.¹⁶ En algunos casos la discapacidad será mínima, bien tolerada, con una actividad funcional relativamente buena y en otros, la discapacidad será muy grave y condenará al niño a un estado prácticamente de postración.

Apreciar el grado de severidad representa la configuración del aspecto clínico real y el pronóstico del desarrollo del niño. Por ello, todos los síntomas sospechosos o indicadores en el caso de niños de riesgo (ver causas de la parálisis cerebral), deben ser observados minuciosamente y aprovecharse para la indicación de un tratamiento específico y preventivo (en el sentido de “mejoría” del que ya se habló). Puede decirse que los daños graves se reconocen más fácil y tempranamente, pero por desgracia son los que menos admiten tratamiento, y los casos leves por el contrario, tienen un pronóstico relativamente bueno.

Desde este punto de vista, es posible distinguir formas leves, moderadas y graves o severas de la parálisis cerebral.

Leve

Los casos considerados leves representan una lesión cerebral menor “y en consecuencia, el mal funcionamiento cerebral es igualmente menor”.¹⁷

La limitación del movimiento y/o de la actividad es ligera. Las alteraciones motoras pueden manifestarse solo por trastornos de la visión (estrabismo) o mínimos trastornos de la audición. La persona logra su autonomía física y psíquica con necesidad de un mínimo de terapia. Tiene solo pequeños trastornos de la marcha, puede deambular sin ayuda de aparatos ortopédicos. No presenta problemas graves en el desarrollo del lenguaje aunque pueden presentarse trastornos del habla, de las dislexias, de las disortografías y los trastornos de

¹⁶ Apuntes del tema “Parálisis cerebral” del curso “Órtesis”. APAC. 1995.

¹⁷ Cahuzac. *op. cit.*, pág. 81.

lateralización que si no se atienden, por muy mínimas que sean, pueden perturbar considerablemente la escolaridad del menor.

Quizá el “inconveniente” en esta forma de parálisis cerebral, es que cuando el niño es muy pequeño, pasa inadvertida porque no produce una incapacidad seria y su diagnóstico con frecuencia es tardío.

Moderada

La limitación de su actividad va desde moderada hasta alta. El niño presenta problemas en la deambulación, en la independiente realización de sus actividades de la vida diaria humana, problemas de lenguaje y generalmente requieren ayudas mecánicas, ortopédicas y/o personales que le faciliten el movimiento. Requiere de servicios de tratamiento.

En general, estos niños pueden realizar cierta actividad, ya sea que se trate de una espasticidad, que inclusive permite cierta posibilidad en los movimientos, o de una atetosis.

Severa

En los casos severos la afección es muy seria, difícilmente le será posible la deambulación, la discapacidad los limita para desarrollar cualquier actividad física útil para la satisfacción de sus necesidades, requiere forzosamente de ayudas mecánicas, ortopédicas y personales, de programas especiales de tratamiento a largo plazo y de cuidados permanentes.

Los casos más graves se encuentran en la espasticidad. El niño presenta una hipertonia poco variable, sin ninguna fluctuación en su tono. Fácilmente aparecen deformaciones por el mantenimiento permanente de posturas anormales. No hay reacciones de enderezamiento, de defensa, cambios de decúbito ni posibilidad de equilibrio. El movimiento sólo se propicia con excesiva ayuda, sus movimientos voluntarios se ven restringidos por la rigidez. Tales niños, según la localización del

daño, serán niños muy incapacitados. Si son cuadripléjicos, estarán en silla de ruedas, si se trata de hemipléjicos presentarán el aspecto clásico muy marcado: brazo en flexión pegado al cuerpo, miembro inferior en extensión, con un equinismo que dificulta gravemente la marcha.

Bajo estas condiciones, estos niños padecerán a una incapacidad que persistirá a pesar de todos los tratamientos aplicados y que, en un momento dado, requerirá reiteradamente intervenciones quirúrgicas.

En la atetosis las formas graves se manifiestan por la postura asimétrica del tronco que puede provocar escoliosis vertebral severa con la luxación de cadera subsecuente; hay movimientos de flexión y extensión excesivos y así como en la espasticidad, las reacciones de enderezamiento y equilibrio están ausentes. Presenta muecas con la boca abierta que no retiene la saliva, nuca acalambrada y rotación de la cabeza. Si la musculatura tónica está afectada, el lenguaje es confuso, quiere hablar y empieza con dificultad extrema para después “soltar” las sílabas con fuerza inusitada. El niño solo tiene un muy pobre control voluntario de sus movimientos, por ello, los niños atetósicos son incapaces de una actividad, incluso mínima. Su incapacidad es seria. En ellos se encuentran deformaciones que los inmovilizan, el pronóstico para ellos es extremadamente severo.

1.3. CAUSAS DE LA PARÁLISIS CEREBRAL

La lesión que origina la parálisis cerebral, puede ocurrir antes, durante o después del parto; es decir por causas prenatales, perinatales o postnatales (hasta los seis años). Estas causas provocan lesiones muy variables según la ubicación cerebral donde se asienten. No obstante, una misma causa es capaz de provocar distintas patologías, así como distintas causas pueden dar lugar a formas clínicas similares.

La etiología puede derivarse de situaciones diversas, las más sobresalientes son:¹⁸

¹⁸ Apuntes del tema “Parálisis cerebral” del curso “Ortesis”. APAC. 1995.

CAUSAS PRENATALES

En este período es importante excluir todos aquellos factores como enfermedades o lesiones de carácter heredo-familiar y considerar únicamente las que se suscitan en el período de vida intrauterina, etapa en la cual los daños pueden provocar cuadros muy diversos. En la primera mitad del embarazo se producen en especial malformaciones orgánicas y en la segunda es cuando se manifiestan los daños encefálicos característicos de la parálisis cerebral. Las posibilidades más importantes de daños en la segunda mitad del embarazo son:

- Infecciones. Las más peligrosas son las adquiridas en el período comprendido entre las primeras 8 y 16 semanas de gestación. La rubeola y la toxoplasmosis son las más significativas aunque también es importante destacar algunas otras como el sarampión, la sífilis, la varicela y la hepatitis.
- Anoxia prenatal; anoxia de la madre, anomalías del cordón, hipotensión severa materna, anemia severa materna, aspiración de monóxido de carbono de la madre, patología y anormalidades de la placenta.
- Hemorragia cerebral. Microhemorragias producidas por hemorragias maternas, por anoxias prolongadas o bien por traumatismos.
- Traumatismos. Si la madre en la etapa de gestación sufre un trauma físico, el feto puede sufrir graves lesiones cerebrales.
- Incompatibilidad de grupos sanguíneos de los padres (factor RH).
- Radiaciones. La exposición continua a irradiaciones pélvicas durante la gestación, puede determinar graves lesiones en el sistema nervioso central del feto.
- Trastornos metabólicos. En este aspecto cabe destacar la influencia de la diabetes o las distrofias proteínicas, ya que ambas son susceptibles de producir malformaciones cerebrales.
- Anemia materna
- Preclamsia

- Prematurez
- Predisposición al aborto

CAUSAS PERINATALES

Los daños encefálicos perinatales se producen entre el comienzo de las contracciones y el final de la primera semana de vida. Las principales causas son:

- La anoxia. La anoxia es caracterizada por la insuficiencia de oxígeno en los tejidos provocando la degeneración o muerte de los mismos. Actualmente constituye una de las causas más comunes de la parálisis cerebral y es por eso que durante el parto se decide el futuro neurológico del niño.

La anoxia puede presentarse por situaciones diversas tales como:

- Exceso de anestesia administrada a la madre.
 - Obstrucción mecánica, respiratoria.
 - Parto prolongado por canal estrecho.
 - Prematurez.
-
- Partos distócicos.¹⁹ Cuando el niño es sometido a factores mecánicos (inadecuada aplicación de fórceps), en partos riesgosos como presentación de nalgas con retención de cabeza, placenta previa o desprendimiento, cesárea de urgencia, parto prolongado, etc.
 - Mal uso de anestésicos y analgésicos. Mala administración de sedantes, tranquilizantes o anestésicos durante el parto.

CAUSAS POSTNATALES

Los factores que pueden producir lesión cerebral en la etapa postnatal, están comprendidos del nacimiento hasta los 5 años aproximadamente siendo éste el período en el cual se consolida la maduración del sistema nervioso central.

¹⁹ Parto laborioso o difícil.

Los daños encefálicos postnatales se deben sobre todo a:

- Enfermedades infecciosas. Las más considerables son la encefalitis, la meningitis, la tos ferina, el sarampión, las neumonías, sífilis, granulomas y abscesos cerebrales.
- Intoxicaciones provocadas por plomo, arsénico o cualquier otro tóxico.
- Anoxias. Las anoxias pueden presentarse por intoxicaciones, por monóxido de carbono, por estrangulación o bien por hipoglucemia.
- Traumatismos craneanos. Existen, pero a menudo a una edad un poco más avanzada: contusiones que provocan hematoma, fractura de cráneo, coágulo de sangre provocado por cirugía o accidente.
- Neoplasias cerebrales o tumores cerebrales congénitos o adquiridos.

Ante estas situaciones de riesgo, comienza a perfilarse la posibilidad de un diagnóstico preciso (aproximadamente a los cuatro meses) que debe considerar tres aspectos:

- Que el estado del lactante es un estado dinámico y no estático. Es decir, su esquema motor varía muy rápido y ante tal situación se debe decidir si se efectúa según los esquemas normales o según esquemas patológicos.
- Que hay variaciones en la evolución motora, esto es, son individuales y dependen de la intervención del medio ambiente que le dará al niño riqueza de experiencia, por ejemplo en niños hospitalizados o alejados de su familia, se retardará su desarrollo motor.
- Que hay niños que adquieren las posibilidades motoras lentamente o en forma muy disociada pero que sí se alcanzan óptimamente aunque sea a largo plazo.²⁰

Con base en estas consideraciones, se debe afirmar o no, un estado patológico, es preciso seguir la evolución del niño y agrupar los signos considerados

²⁰ Cahuzac. op. cit., pág. 82.

patológicos, por ejemplo, los reflejos que se prolongan de manera patológica interfiriendo la evolución del movimiento voluntario; tono muscular que se encuentra aumentado o disminuído y alteración de la postura.

1.4. PROBLEMAS ACADÉMICOS Y SOCIALES QUE ENFRENTAN LAS PERSONAS CON PARÁLISIS CEREBRAL EN EDAD TEMPRANA

Se abordan en este apartado, los diferentes problemas sociales y académicos que obstruyen el desarrollo integral del niño con parálisis cerebral.

La familia, como base de la sociedad, es el primer agente con el que un niño especial debe enfrentarse, es ella quien juega un importante papel en su desarrollo integral, en su inserción a la vida social, escolar o profesional lo más pronto y normal posible, ésta misma es quien “puede limitar y distorsionar o alentar y facilitar sus potencialidades de crecimiento”.²¹ Pero ante la noticia de la nueva situación difícil e incierta que deben afrontar, los padres reaccionan con períodos de negación, de depresión, de ambivalencia emocional que conducen solo a la marginación del niño o a su atención tardía. La experiencia docente, ha permitido la observación de tal conducta en padres de niños con capacidades diferentes. Este hecho se entiende pero es innegable que lo más pronto posible, el niño con diagnóstico médico de parálisis cerebral, “debe ser integrado a un programa de estimulación temprana que constituye un medio preventivo de invalidez y favorecedor del desarrollo físico y psíquico tendiente a la normalización”²² y en cual además, deben participar los padres (principalmente en el aspecto físico) para que aprendan a proceder y efectuar el tratamiento diario en todas las actividades del día del menor.

Pero esa negación de los padres, aunada a la mínima orientación de los médicos o profesionales en la materia (que deben delimitar bien el problema ante los padres, quienes tienen la falsa creencia de “curación” como si se tratara de

²¹ Telford, Ch. y Sawrey, J. “El individuo excepcional” en *Sistemas de educación especial I.Comp.* Carrasco Núñez, José Luis. Pág. 97.

²² *Ibíd.* Pág. 210.

una enfermedad y averiguar sus expectativas hacia la rehabilitación, ya que algunos por sus sentimientos de rechazo esperan demasiados o muy pocos avances de su hijo), conllevan a la permanencia del niño en su casa hasta la edad de 5 o 6 años (etapa en la cual las alteraciones pueden ser más manifiestas e incontrolables) y con ello al retardo en su desarrollo, en la edad en que es más factible su rehabilitación en las diferentes áreas.

Asimismo la culpa de los padres por esos sentimientos ambivalentes hacia su hijo, puede resultar en sobreprotección, demasiada atención, excesivo afecto y cuidados, no se le permite ningún riesgo, no se le deja equivocarse, olvidando la función educadora del fracaso, ello logra a la larga, sentimientos de inseguridad, inutilidad, falta de motivación y dependencia en el niño, que no es capaz de hacer nada por él sólo, no hace uso de sus capacidades físicas restantes pudiendo de esta forma verse atrofiadas. Todas estas actitudes han sido mostradas en el aula en aquellos niños cuyos padres no han aceptado que su hijo presenta alguna capacidad diferente. Se torna un problema entonces, de tipo familiar que no siempre está dispuesto el padre o la madre a afrontar en alguna terapia o pláticas de escuela para padres y por el contrario, tratan de delegar al maestro la responsabilidad única del desarrollo de su hijo. De esta manera, la familia juega un papel decisivo en la forma con la cual el sujeto aquejado vive la discapacidad, para algunos, la incapacidad es un elemento a superar, para otros, es un elemento que le hará rechazar todas las actividades normales y, secundariamente, rehuir de la sociedad por no considerarse apto para responder a sus exigencias, misma que a su vez, lo margina por no estar preparada en la convivencia común: le atemoriza, le desagrada, se aleja de él o no sabe como tratarlo, cree que es un niño retrasado y tiende a dirigirse a él de esta manera. “La sociedad no está concientizada para considerar las propuestas que en favor del niño con parálisis cerebral debe adoptar.”²³

²³ Valdéz Fuentes, José Ignacio. *Enfoque integral de la parálisis cerebral para su diagnóstico y tratamiento*. Pág. 9.

Las reacciones de los demás hacia la discapacidad constituyen un determinante poderoso de la manera como el niño se percibe a sí mismo y también de las limitaciones que impone a sus actividades, van creando su personalidad que le será muy difícil alcanzar sana y positivamente bajo todas estas circunstancias.

Así como las actitudes de la familia y la sociedad ante el niño con parálisis cerebral, hay otras barreras de la sociedad urbana que obstaculizan su desarrollo: las dificultades de transporte, la escasez de sitios adecuados, la desconfianza y los peligros de todo tipo, que convierten su recreación y rehabilitación a una dependencia a estar en casa. Los propios padres, agobiados por el estrés diario, la carga física que representa llevar a un niño en brazos de 5 o 6 años diariamente a sus terapias, lo obligan a no salir, a pasar largas horas frente al televisor y limitar sus experiencias y estimulación ambiental. Aún en el ambiente rural, salir de casa significa para la persona discapacitada y su familia; burlas, bromas y hasta crueldades que les impiden disfrutar del tiempo libre, aunado también a la pobreza, los pocos recursos económicos con que cuenta la familia son dirigidos primeramente a la alimentación, la atención médica y después a la rehabilitación, educación y recreación. Así, los problemas sociales que enfrenta la persona con parálisis cerebral, son más complejos que los de tipo médico.

El problema de los niños con capacidades diferentes se agudiza aún más, al no existir una educación especial adecuada, o mejor dicho, no existen escuelas suficientes para atender las necesidades que ellos requieren, ni suficientes terapeutas con la experiencia necesaria y que cuenten con los modernos métodos de tratamiento, lo cual limita el efecto buscado. Además de ello, la infraestructura de las mismas escuelas obstaculiza su desenvolvimiento. En la mayoría, los salones son pequeños, no hay rampas, mobiliario adecuado, sillas de ruedas suficientes, órtesis que sean realmente las indicadas para todos y cada uno de los alumnos. "Los muebles escolares demasiado pequeños, las mesas y las sillas demasiado bajas, y las mesas horizontales en vez de inclinadas, constituyen una carga patógena adicional para el niño escolar. Pero también las sillas demasiado altas, en que los niños están sentados en una posición inestable, insegura, con las

piernas y los pies colgantes o que en el mejor de los casos alcanzan el suelo sólo con la punta de los pies, provocan daños secundarios, por ejemplo pie equino en las puestas de las piernas.”²⁴ Lo mismo ocurre con las sillas de ruedas con apoyos para piernas y pies o apoyabrazos (en forma de tabla) no adaptados a las medidas del cuerpo y a las posiciones articulares deseadas. Cabe señalar aquí, la problemática de la capacitación para la escritura en el caso de graves discapacidades manuales.

Los terapeutas y profesores tienen que poner a prueba y ejercitar ayudas especiales para la escritura, sobre todo computadoras con dispositivos adicionales y teclados especiales, y técnicas de compensación. El manejo puede adaptarse también para que sea efectuado con el pie, la cabeza, la boca o el tronco. Mediante el concepto de espacio óptimo para el trabajo, debe cuidarse especialmente que al escribir no se adopten y practiquen posturas forzadas que cansen rápidamente o puedan causar daños secundarios. Existen para tal efecto, sillas y mesas especiales con diversos aditamentos y posibilidades individuales de adaptación, apoyos para posturas cambiantes y muchos otros artefactos que logran posturas de trabajo más favorables en posición erguida. La escuela deberá conceder en cada caso, el tiempo suficiente para este entrenamiento de la escritura de acuerdo con su importancia.

Pero hay que ser realistas, a veces el número de personal, la falta de recursos económicos escolares, producto de la nulidad que el gobierno da a la educación especial, limitan la atención personalizada, profesional y avanzada que se requiere para la población con parálisis cerebral.

Otro problema escolar al que se enfrenta un niño con capacidades diferentes, y que se ha observado en la práctica docente, es que los períodos de hospitalización lo obligan a ausentarse de la escuela, lo que provoca su atraso por la falta de secuencia que se da a los objetivos de aprendizaje. Los maestros no pueden retroceder en la enseñanza, ni personalizarla, en todo caso, requeriría de una maestra de apoyo que trabaje con él en horas extras, situación que

²⁴ Apuntes del tema “Tratamiento de los trastornos motores” del curso “Órtesis”. APAC. 1995.

representa sin duda, un gasto económico que la mayoría de las veces la familia no puede sustentar.

La consecuencia lógica de estos problemas es un desajuste entre la edad del niño y su nivel de escolaridad, ya que no alcanza el desarrollo académico esperado en una edad en que ya lo debería lograr, lo que provoca que la situación marginadora aumente.

Se debe tener en cuenta que la personalidad de un niño con parálisis cerebral que inicia su escolarización, presenta una serie de dificultades para adaptarse al ambiente escolar:²⁵

1. Es más lento que sus compañeros.
2. Puede tener problemas perceptuales que le compliquen el aprendizaje de las matemáticas y la lecto-escritura.
3. Tiene un vocabulario pobre.
4. Tiene un campo de experiencias muy limitado.
5. Por su experiencia, la iniciativa y el sentido de responsabilidad están reducidos.
6. Está retrasado en su desarrollo, es inmaduro.

Más explícitamente se puede decir que cuando un niño tiene disminuída su capacidad de movimiento, aquella repercute en su nivel intelectual.

Los conceptos de espacio y tiempo están vinculados al movimiento. La abstracción del espacio y la posición del niño respecto a ese mismo espacio, las alcanza después de observar los objetos desde todos los puntos posibles. Pero para el niño que está fijo en la misma posición la mayor parte del tiempo, la adquisición de conceptos de arriba, abajo, derecha, izquierda, le será lenta y laboriosa. Su propia experiencia determinará las nociones de lejos y cerca: cerca será todo lo que alcance con la mano; lejos todo lo que tengan que proporcionarle los demás. Estos conceptos difieren de los demás niños.

La idea de tiempo es la relación entre el pensamiento de una acción y la realización de la misma. Un niño limitado es mucho más lento y esta lentitud no

²⁵ Váldez Fuentes, José Ignacio. *Op cit.*, pág. 12

sólo afecta el movimiento, sino también el pensamiento y el aprendizaje, ya que no puede jugar, no puede meterse nada en la boca, no puede darse vuelta ni moverse del lugar.

Asimismo, la percepción del esquema corporal se ve atrofiada, tiene problemas para percibir el ambiente que le rodea y darle significado, no crea conceptos y los procesos de pensamiento están detenidos. En este nivel sus dificultades principales son la disociación o discapacidad de integrar las partes en un todo, en una unidad; la inversión figura-fondo del campo visual, la percepción de formas, superficies, temperaturas y estímulos visuales y auditivos.

Todo esto lo sitúa en condiciones inferiores a las de sus compañeros, pero el éxito de la integración de una persona discapacitada en la escuela normal, depende de actitudes positivas de los maestros, los demás niños y de él mismo.

Necesita afecto, estimulación y cuidados, no sobreprotección. Es necesario el reconocimiento de los padres a sus esfuerzos e intentos y sobre todo, las oportunidades para desenvolverse, ser dueño de sí mismo y alcanzar el crecimiento que le permita ocupar el lugar de un adulto independiente en la sociedad. A la larga lo que importa no es ser perfecto o muy inteligente; es la habilidad de enfrentarse sanamente ante el mundo, de ser tolerante, amistoso, útil y servicial (en la medida de lo posible), lo que hace a un individuo socialmente aceptable.

CAPÍTULO 2. LAS COMPETENCIAS

En el presente capítulo se expondrá la estructura de la educación básica, sus finalidades y características, que conlleven a la reflexión del proceso enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles y la orientación que se le ha dado a la formación del alumno basada en competencias. Para tal efecto, se definirá este concepto y se analizará el Programa de Educación Preescolar 2004 basado en competencias.

2.1 EDUCACIÓN INTEGRAL BÁSICA

Dentro del marco de la reforma de la educación preescolar surge la intención de transformar todo el sistema educativo (fines, programas, planes, medios, procedimientos de evaluación en sus diferentes niveles), desde la educación preescolar a la educación superior. El Programa de Educación Preescolar sugiere un cambio más que nada cualitativo con el propósito de mejorar su adecuación a las necesidades detectadas y favorecer su articulación con la educación primaria y secundaria.

Sin duda, los propósitos fundamentales de la educación preescolar, favorecerán el desarrollo integral del alumno en todos los niveles ya que ese pensamiento crítico que se pretende desarrolle, será primordial en todos los contextos o situaciones que vive. Para tal efecto se deben incorporar métodos que estimulen las capacidades de los niños, fomenten su expresividad, actitud de indagación, habilidad, creatividad y sensibilidad artística, fortalezcan su formación afectiva, desarrollen su potencial cognoscitivo y físico, y refuercen actitudes positivas hacia el trabajo y la cooperación, se fortalezca la identidad nacional y los valores culturales desde los primeros años de escolaridad y que estimulen sistemáticamente el desarrollo del niño en un contexto pedagógico adecuado a sus características y necesidades. En conclusión, que desarrollen competencias.

Todas estas acciones serán objetivo primordial en la educación básica, ya que es en los primeros años de vida donde, mediante un trabajo colectivo (alumnos, padres, maestros y comunidad en general), se pueden integrar y construir una serie de saberes o conocimientos.

La educación básica comprende la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial.

Educación inicial

Surge como una prestación a las madres trabajadoras. Se imparte en los centros de desarrollo infantil (CENDI), en dependencias federales, estatales y en instituciones particulares. Atiende a niños cuyas edades van de 45 días de nacidos a tres años.

La educación inicial tiene como propósito favorecer el desarrollo de las capacidades físicas, cognoscitivas afectivas y sociales del niño, estimulando su participación activa en el proceso educativo. Sin embargo, los materiales didácticos requieren ajustes que se basen en los avances de la metodología educativa y que respondan mejor a las exigencias del proceso enseñanza-aprendizaje.

Educación preescolar

Atiende a niños de tres a cinco años. Promueve su desarrollo integral y representa la base para su desempeño en los niveles educativos posteriores.

Educación primaria

Atiende a niños de seis a 14 años. Se ha observado que el plan de estudio de la educación primaria está desvinculado de los de preescolar y secundaria, por ello

es imprescindible que se traten de vincular para ofrecer una educación de calidad que cumpla con el principio del progreso escalonado.

Educación secundaria

Atiende a jóvenes de 12 a 15 años. Los actuales planes de estudio no orientan adecuadamente sus objetivos y contenidos históricos, cívicos y sociales hacia la identificación de los educandos con nuestra cultura, desarrollo económico y demandas políticas y sociales.

Educación especial

Se orienta a la atención de niños y jóvenes de cero a 20 años de edad con dificultades para desarrollar adecuadamente sus capacidades en el sistema regular.

Constituye un servicio indispensable de apoyo a la educación básica, ya que impulsa el desarrollo de las potencialidades de individuos con capacidades diferentes, así como la superación de sus dificultades de adaptación escolar y social.

La educación especial enfrenta problemas en la adquisición de apoyos didácticos por ser diversos, adaptados a la individualidad del sujeto y por ser caros en su importación o producción. Por ende el proceso enseñanza-aprendizaje se torna demasiado complejo tanto para el alumno mismo como para el profesor.

2.2. DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS

El Programa de Educación Preescolar plantea aportes significativos y transformadores que tienen como objetivo promover el desarrollo integral de los alumnos, a través de sus capacidades y potencialidades y “mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños... (que piensen, se

expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.¹

Es decir, que se sigan los principios de la UNESCO en cuanto a educación actual: aprender a ser, aprender a pensar, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir, los cuales involucran necesariamente aprender a aprender.

Se habla entonces, de una educación de calidad que se apoyará en un currículo que contemple varios factores como al alumno mismo, la diversidad cultural, la flexibilidad según las circunstancias particulares de las regiones y localidades del país.

Asimismo el currículo está centrado en “competencias”, definiendo a éstas como: “un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”.²

Una competencia en la educación es: “Un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.”³

De esta manera, en el nuevo programa de Educación Preescolar 2004, las competencias educativas conllevan a la formulación de objetivos, organización de contenidos y materiales, se prevé el lugar y tiempo más idóneo para llevar a cabo tal o cual actividad que favorezca la práctica de capacidades, actitudes y conocimiento de los alumnos para avanzar precisamente, en el logro de esas competencias. En este sentido, las competencias pueden considerarse como conjunto de capacidades que movilizan conocimientos, actitudes, habilidades,

¹ Iglesias Iglesias, Rosa María. Propuestas didácticas para el desarrollo de competencias a la luz del nuevo currículum de preescolar. Pág. 4.

² Ibíd. Pág.3.

³ Argudín, Yolanda. Educación basada en competencias: nociones y antecedentes. Pág.15.

esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión, para actuar ante determinadas situaciones que el sujeto enfrenta en toda su vida. Si una persona es competente sabrá desenvolverse en diferentes contextos y dará resolución a problemas que enfrente en diferentes ámbitos y no solo en tareas específicas.

El reto en educación preescolar es precisamente organizar situaciones didácticas que propicien esa práctica de capacidades (o competencias). Se debe tener en cuenta el sentido constructivista de la enseñanza, que debe adaptarse a las características de los alumnos, conocer sus requerimientos y potencial, reconceptualizar su papel, ahora activo y reflexivo, propiciador de su propio aprendizaje y tener además una actitud crítica respecto a las prácticas pedagógicas.

La tarea no es fácil, se requiere del manejo de estrategias metodológicas que permitan el papel activo del alumno en sus aprendizajes, crear ambientes que desafíen a los niños a investigar, interrogar al entorno, y a seleccionar y organizar diferentes materiales de trabajo, y no siempre los educadores tienen la preparación o la visión de cambio o de reestructuración de la práctica docente y en sí de todo el proceso didáctico.

Bajo esta perspectiva constructivista, el Programa de Educación Preescolar propone adoptar un tipo de metodología que asegure que los aprendizajes de los escolares sean realmente significativos y en este sentido, la perspectiva globalizadora es la idónea para alcanzar el propósito. En enfoque globalizador asegura la construcción de aprendizajes significativos porque los niños de 0 a 6 años “realizan sus aprendizajes no mediante una acumulación de nuevos contenidos, experiencias, conocimientos..., sino por relaciones múltiples establecidas entre lo que ya saben y lo que se pretende que aprendan, lo que implica un proceso global de acercamiento del sujeto a la realidad que pretende conocer”⁴ El aprendizaje significativo conduce a la creación de estructuras de

⁴ Malagón y Montes, Guadalupe. Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños. Pág. 43.

conocimiento mediante la relación entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes, estos dos elementos son la pieza clave de la conducción de la enseñanza. El papel del maestro es el de facilitador o promotor de contextos de enseñanza en donde el niño pueda establecer relaciones entre lo que ya sabe y lo que aprende para que pueda a su vez, reflexionar desde sus estructuras de pensamiento y encuentre explicación entre lo que se aprende en la escuela y se vive cotidianamente.

Por lo anterior, centrar el trabajo en competencias implica diseñar unidades didácticas (proyectos, talleres, centros de interés, unidades de trabajo) que el maestro podrá elegir con base en la diversidad de los alumnos y contextos socioculturales del grupo, el propósito principal es la construcción de aprendizajes significativos y funcionales. Al respecto el Programa de Educación Preescolar 2004 propone seis estrategias básicas para propiciar el desarrollo y fortalecimiento de competencias:⁵

- El juego
- El ejercicio de la expresión oral
- El trabajo con textos
- La observación del entorno y fenómenos naturales
- La resolución de problemas
- La experimentación

El juego

Libre o espontáneo, simbólico y con reglas, promueve el desarrollo del pensamiento, la interacción con el otro y la expresión oral y desarrollo del lenguaje.

⁵ *Ibíd.* Pág. 51.

El ejercicio de la expresión oral

Principal herramienta de expresión del pensamiento y comunicación y está presente en cualquier campo formativo.

El trabajo con textos

Familiariza a los niños con diferentes fuentes de información, a través de la lectura y la escritura, propiciando el uso de las capacidades cognitivas.

La observación del entorno y fenómenos naturales

Propicia la toma de conciencia de las habilidades que se poseen y de los conocimientos que logran a partir de las experiencias de observación.

La resolución de problemas

Favorece el desarrollo de la capacidad de razonamiento, al buscar alternativas de solución.

La experimentación

Posibilita procesos de investigación e indagación que se utilizan a lo largo de todos los aprendizajes.

A través de estas estrategias, el alumno debe desarrollar tres tipos de capacidades en su desempeño educativo (conformación de la competencia):⁶

- La capacidad para transferir conocimientos, habilidades o destrezas asociados al desempeño de una función educativa a nuevos contextos o ambientes.
- La capacidad de resolver problemas asociados a una función educativa. La resolución de problemas no solo implica cumplir con los resultados esperados sino que va más allá, debe reflejar el dominio de los

⁶ Congreso: *Proyección actual de la educación preescolar en México*. Organización Mundial para la Educación Preescolar. OMEP. Julio 2005. México D.F.

conocimientos, habilidades o destrezas requeridas para llegar al resultado aún ante situaciones extraordinarias.

- La capacidad para obtener resultados de calidad en el desempeño educativo considerando elementos como oportunidad, precisión, eficacia y uso óptimo de recursos.

En el actual Programa de Educación Preescolar las competencias se organizan en campos formativos: Pensamiento matemático, lenguaje y comunicación, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social, expresión y apreciación artísticas, exploración y conocimiento del mundo. Lo cual permite identificar, atender y dar seguimiento a procesos de desarrollo y aprendizaje infantil y lograr así el desarrollo integral del alumno.

Todas estas propuestas marcan una evolución en lo que respecta al proceso enseñanza-aprendizaje. Las competencias vienen a reformar el campo educativo y a revolucionar la concepción de los diferentes actores que participan en él. Sin embargo, no se ha definido el papel del niño con capacidades diferentes, y si, bajo la teoría cognoscitiva, el niño construye el conocimiento mediante una relación con el medio ambiente que le rodea, o que la interacción activa con el medio es lo que produce en el individuo el proceso de conocimiento, entonces qué opciones tiene aquel niño limitado en su motricidad, lenguaje, adaptación, etc., si no es capaz de establecer contacto con el medio por esas limitaciones más que por su voluntad propia.

Ante esta interrogante, surge la necesidad de elaborar un proyecto o programa que promueva el desarrollo de competencias, en la medida de lo posible, en niños con parálisis cerebral, acercarlo a su realidad circundante y favorecer la construcción del conocimiento, de su conocimiento, que sea significativo y sobre todo funcional para él. No se trata de abordar y desarrollar todas las competencias contempladas en el Programa de Educación Preescolar 2004, sino de adoptar el proceso didáctico (planeación, desarrollo y evaluación) a las necesidades, requerimientos y potenciales de los niños. Queda claro que esta tarea es el eje de

acción del Programa de Educación Preescolar 2004 y su instrumentación, bajo esa perspectiva, se plantea para todas las aulas del país, pero sobre todo, es necesario replantearla en aquellas conformadas por grupos integrados, donde las necesidades de adaptación curricular son aún más urgentes por la multiplicidad de discapacidades y grados de afectación de las mismas.

El trabajo del docente en este aspecto, se torna aún más difícil, su intervención en el proceso pedagógico es continua, persistente, tiene que evaluar por ejemplo, el grado de desarrollo del alumno en el instante que por una convulsión crítica, hay daño neurológico y por ende retroceso en su desarrollo por la consecuente pérdida de experiencias previas necesarias para consolidar aprendizajes, o si esto se da por ausentismo extremo a la escuela por una enfermedad o afección y en los casos más extremos la ejecución de las actividades que realiza, o que se pretende que realice el niño, son a veces, totalmente asistidas por él.

De esta manera, en el diseño de situaciones didácticas deben contemplarse principalmente las estrategias que deben emplearse para conseguir aprendizajes significativos y tiempos reales que permitan su consecución en los casos en que los niños no se muevan, no se expresen oralmente o no consigan interrelacionarse con los demás y/o con su medio

2.3 EL NUEVO CURRÍCULUM DE PREESCOLAR BASADO EN COMPETENCIAS

Actualmente el término currículum tiende a interpretarse como un proceso de planificación general de la enseñanza, va más allá de los contenidos, es una estructuración de la enseñanza basada en competencias y adaptada a una realidad concreta. “El currículo debe considerar cuestiones, principios y valores que en una sociedad se consideran dignos de sus miembros, poniendo especial énfasis en la necesaria consideración de la estructura del conocimiento y los

procedimientos que el niño pueda utilizar para aprender”⁷, y para utilizar su pensamiento para dirigir la acción y resolver adecuadamente los problemas.

Las principales finalidades del currículo de educación preescolar son:⁸

- Mejorar la calidad de la experiencia educativa, para ello deberá reconocer las capacidades y potencialidades del alumno, y planteará los propósitos a seguir, en términos de competencias (afectivas, sociales y cognitivas) que el niño debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer y que constituyen el perfil de egreso que debe propiciar la educación preescolar.
- Favorecer la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria (educación básica).

A diferencia de un programa que establece temas generales como contenidos educativos, en torno a los cuales se organiza la enseñanza y se definen los conocimientos que los alumnos han de adquirir, el currículum que se propone, está centrado en competencias, visualiza a la escuela como un espacio que contribuye al desarrollo integral de los niños, mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano (favorecer competencias). La selección de competencias que contempla este currículum, se basa en la convicción de que los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee. En este sentido, se dice que una competencia no se adquiere o se desarrolla de manera definitiva, se va construyendo con la experiencia ante los retos y la solución de los problemas que el sujeto da en cualquier contexto, p. ej. la capacidad de resolver se inicia en el jardín de niños

⁷ *Diccionario enciclopédico de Educación Especial*. Pág. 513.

⁸ Iglesias Iglesias, Rosa María. *Op cit.*

pero constituye también un propósito de la educación primaria y de los niveles posteriores, en el aprendizaje y desarrollo personal futuro.

Para que se desarrollen las competencias enumeradas en el currículum, el profesor diseñará actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrán de considerarse los logros que cada niño ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje.

La secuencia de las actividades o situaciones de aprendizaje, la modalidad de trabajo (proyectos, talleres, centros de interés, unidades de trabajo, etc.) y selección de temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes, las determinará el profesor (a esto se refiere el carácter abierto del currículum) tras un análisis del nivel y características de sus educandos y contextos socioculturales del grupo.

Con la finalidad de identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil, y contribuir a la organización del trabajo docente, las competencias a favorecer en los niños se han agrupado en seis campos formativos. Cada campo se organiza en dos o más aspectos, en cada uno de los cuales se especifican las competencias a promover en las niñas y los niños. La organización de los campos formativos se presenta en el siguiente cuadro:

CAMPO FORMATIVO	ASPECTOS EN QUE SE ORGANIZAN
Desarrollo personal y social	Identidad personal y autonomía. Relaciones interpersonales.
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral. Lenguaje escrito.
Pensamiento matemático	Número. Forma, espacio y medida.
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural. Cultura y vida social.
Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación musical. Expresión corporal y apreciación de la danza. Expresión y apreciación plástica. Expresión dramática y apreciación teatral.
Desarrollo físico y salud.	Coordinación, fuerza y equilibrio. Promoción de la salud.

y se derivan de los propósitos fundamentales de la educación preescolar que son, a grandes rasgos, procesos de desarrollo integrales:⁹

- Desarrollo de iniciativa y autonomía y disposición para aprender.
- Respeto de reglas de convivencia.
- Desarrollo del lenguaje oral y escrito.
- Conocimiento de la propia cultura y de otras.
- Desarrollo de nociones matemáticas.
- Desarrollo de la capacidad para resolver problemas.
- Observación de fenómenos naturales, experimentación, cuidado y preservación del medio ambiente.
- Adquisición de valores, principios, justicia y tolerancia, necesarios para la vida en comunidad.
- Desarrollo de la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos.
- Conocimiento de su cuerpo y desarrollo de la coordinación motriz.
- Práctica de medidas de salud y prevención de accidentes.

Para favorecer el logro de estos propósitos fundamentales, el currículum incluye una serie de principios pedagógicos y criterios para la planificación, desarrollo y evaluación del trabajo educativo.

Los principios pedagógicos se agrupan en:

1. Características infantiles y procesos de aprendizaje:

- Los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para seguir aprendiendo. Cuando el alumno es capaz de relacionar lo que ya sabía con saberes nuevos, hay un aprendizaje significativo, comprensión, el saber se convierte en parte de una

⁹ Programa de Educación Preescolar 2004. SEP. Pág. 27.

competencia que se utiliza para pensar, para hacer frente a nuevos retos de conocimiento, para actuar y para relacionarnos con los demás. "...cuando no se ponen en juego las ideas previas, los conocimientos nuevos pueden ser recordados durante un tiempo, pero las personas que no los utilizan para pensar y no los incorporan a sus competencias, pronto los olvidan y siguen aplicando, a veces durante el resto de vida, las viejas ideas que no pusieron a prueba o que no lograron modificar".¹⁰

- La función de la educadora es fomentar y mantener en los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender. La interacción con el medio y el acercamiento con los fenómenos despiertan el interés del alumno, y este a su vez genera motivación y en éstos se sustenta el aprendizaje. Pero los niños no siempre identifican lo que les interesa saber, o las cosas o problemas que les preocupan responden a intereses pasajeros y superficiales o rebasan sus capacidades de comprensión. En estos casos el maestro negociará esos intereses hacia lo que formativamente es más importante.
- Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares. La psicología cognitiva destaca la importancia de la relación entre iguales en el aprendizaje o el desarrollo de los procesos mentales. Cuando el niño dentro del aula es pasivo, se limitan sus operaciones mentales pero si por el contrario, las situaciones de aprendizaje le imponen retos en la solución de problemas, se ponen en juego la reflexión, el análisis, etc. Capacidades que contribuyen al desarrollo cognitivo y del lenguaje.
- El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños. El juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras y es a través de él, que los niños exploran y

¹⁰ *Ibíd.* Pág. 33.

ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar, que ejercen su capacidad imaginativa al dar a los objetos más comunes una realidad simbólica distinta y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética. Durante el desarrollo de juegos complejos las habilidades mentales de los niños se encuentran en un nivel comparable al de otras actividades de aprendizaje: uso del lenguaje, atención, imaginación, concentración, control de los impulsos, curiosidad, estrategias para la solución de problemas, cooperación, empatía y participación grupal.

2. Diversidad y equidad:

- La escuela debe ofrecer a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales. El maestro deberá estimular competencias y un sentimiento de seguridad y capacidad de logro en aquellos niños cuyas posibilidades de aprendizaje son escasamente atendidas en el seno familiar, y deberá incorporar a las actividades de aprendizaje elementos de la realidad cotidiana y de la cultura del niño, para así favorecer la inclusión de los alumnos al proceso escolar y la valoración de los rasgos de su cultura y se eviten en la educación, formas tempranas de discriminación y desigualdad.
- La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular. Según la Ley General de Educación, los niños con diferentes discapacidades (intelectuales, sensoriales o motoras) pueden encontrar en la escuela un ambiente de aprendizaje que los ayude a desarrollar las capacidades que poseen, en la medida en que les ofrezca oportunidades para convivir con otros niños, ampliando su ámbito de relaciones sociales, su autonomía y la confianza en sí

mismos; ayuden a combatir actitudes de marginación, que incluso los mismos padres o tutores pueden propiciar, ya sea con la intención de protegerlos o por prejuicios personales y sociales. Sin embargo, esta ley no contempla a los niños con daños neurológicos severos, aquellos que se encuentran postrados en una silla, sin capacidad de movimiento, de lenguaje articulado o de intención comunicativa. Son niños que desafortunadamente están limitados a asistir a escuelas especiales en las que la convivencia se da con niños semejantes a él y por ende sus experiencias educativas y sociales son muy limitadas. Aunque por otro lado, si asisten a grupos integrados, su inclusión en todas y cada una de las actividades de aprendizaje, dependerá del número de alumnos, disposición del educador, apoyo escolar, de los padres y la escuela en general.

- La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre los niños, formar actitudes positivas, de reconocimiento a las capacidades de los niños, independientemente de su sexo. La participación de los alumnos en todo tipo de actividades promueve el principio de equidad: jugar con pelotas, correr durante el recreo o en otros momentos, trepar, organizar los materiales en el aula y colaborar para limpiar las áreas de trabajo, manipular instrumentos en situaciones experimentales, asumir distintos roles en los juegos de simulación, tomar decisiones y, sobre todo, hablar, expresar ideas en la clase son, entre otras, actividades en las que mujeres y varones deben participar por igual, porque en este tipo de experiencias se fomenta la convivencia, aprenden a ser solidarios, tolerantes, a actuar en colaboración, a rechazar la discriminación y a asumir actitudes críticas frente a los estereotipos sociales.

3. Intervención educativa:

- El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender. Un ambiente que propicie la adquisición de actitudes y percepciones sobre sí mismo y sobre el sentido del trabajo, conllevará a que los niños aprendan a mirar con atención su proceso de trabajo, sus logros y a valorar diferencialmente sus resultados para persistir o enmendar.
- Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales. Mediante la planificación, la educadora podrá establecer los propósitos educativos que pretende y las formas organizativas adecuadas, determinar los recursos didácticos y tener referentes claros para la evaluación del proceso educativo. Debe ser flexible, con posibilidades de reorientación y ajuste de acuerdo a como se desarrollen las actividades mismas. Las competencias son la base para organizar el trabajo docente y la intervención educativa, en este sentido, deberá tener como rasgo organizativo, una amplia flexibilidad que le permita al maestro definir cómo organizará su trabajo docente y qué tipo de actividades realizará.
- La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños. En este rubro, se pretende que en la familia el niño tenga experiencias que refuercen y complementen los propósitos propuestos en el currículum.

Como ya se mencionó, para favorecer el logro de los propósitos fundamentales, el currículum incluye además de los principios pedagógicos, criterios para la planificación, desarrollo y evaluación del trabajo educativo,¹¹ (componentes del proceso didáctico).

¹¹ Iglesias Iglesias, Rosa María. Op. cit., pág. 4

La planeación o planificación es un componente en el proceso educativo ya que en él se explicitan y coordinan las intenciones educativas y las interacciones de los aprendizajes, la relación de los objetivos que se pretende alcanzar -expresados en competencias educativas- y los contenidos de aprendizajes (conceptuales, procedimentales y actitudinales), las propuestas de las actividades y tiempos en su realización y la evaluación.

La planificación es un proceso de organización del trabajo educativo, donde se prevén los desafíos que implica conseguir que los niños logren las competencias esperadas.

Los criterios para la planeación son:¹²

- Contextualización y diversificación:
 - Contar con las evaluaciones anteriores del grupo.
 - Realizar un diagnóstico de las características socioculturales de la comunidad educativa.
 - Realizar un diagnóstico de la salud, intereses y capacidades de los niños.

- Selección y graduación de los aprendizajes esperados:
 - Contenidos que respondan al desarrollo afectivo, cognoscitivo, físico, etc. y los principios pedagógicos.

- Sistematización y flexibilidad:
 - Definiciones sistemáticas que respondan a las necesidades e intereses de los alumnos.

- Integralidad:
 - Selección de contenidos que respondan al desarrollo integral del niño.

¹² Malagón y Montes, Guadalupe. Op cit., pág. 13.

- Participación:
 - Familia, escuela, comunidad.
 - Participación del niño en la selección de algunos proyectos.

Para la elaboración de la planeación nos podemos basar en los siguientes principios:¹³

- a) Principio de racionalización. Exige coherencia o adecuación entre competencias, medios y criterios de evaluación.
- b) Principio de continuidad. Supone la relación entre los distintos niveles de planificación.
- c) Principio de progreso escalonado. Exige tener en cuenta niveles anteriores de aprendizaje para poder aplicar el plan de trabajo actual. Así se evitarán repeticiones innecesarias del proceso enseñanza-aprendizaje.
- d) Principio de reversibilidad. En la planificación debe existir la posibilidad de corregir errores y añadir mejoras.
- e) Principio de precisión unívoca. Todos los que participan en la elaboración y aplicación de la planeación, deberán interpretar de la misma manera los datos.
- f) Principio de realismo. Los elementos que la componen deben adecuarse al proceso enseñanza-aprendizaje que vaya a desarrollarse (características de los niños, condiciones del centro, situaciones didácticas que se vayan a plantear).

La planeación debe cumplir los siguientes requisitos:

- Contemplar las actividades tanto de formación de conocimientos, habilidades y hábitos, como las de formación de actitudes y valores.
- Reflejar una complejidad gradual de las situaciones didácticas.

¹³ Iglesias Iglesias, Rosa María. Op. cit., pág. 10.

- Tener en cuenta los logros de los niños para que se posibilite el paso gradual en la asimilación de nuevas competencias.
- Servir de guía y ser real. Real con actividades concretas teniendo en cuenta el nivel de desarrollo grupal e individual de los niños. Es necesario conocer el nivel de sus conocimientos, habilidades y hábitos, o sea, de sus competencias, así como sus necesidades e intereses para que la planificación sea real.

En la planeación se circunscriben los objetivos expresados en competencias. Mismos que pueden ser a largo, intermedio o corto plazo. Los que se proyectan a largo plazo equivalen a los propósitos fundamentales de la educación preescolar, los de mediano plazo al campo de formación y los de corto plazo a las competencias.

Asimismo los contenidos de aprendizaje que se contemplan, se consideran como todo aquello que hay que aprender para alcanzar unos objetivos o propósitos que no sólo incluyen capacidades motrices, afectivas, de relación personal y cognitivas, sino que comprenden otras capacidades, por lo que son también contenidos de aprendizaje todos aquellos que posibilitan la construcción de competencias.

Los contenidos de aprendizaje se clasifican en:

- Contenidos conceptuales: Se refieren a un hecho, objeto o símbolo, mismo que el niño debe darle significado y transferirlo en situaciones concretas para que se considere aprendido.
- Contenidos procedimentales: Conjunto de acciones ordenadas lógicamente para la consecución de un objetivo (leer, dibujar, clasificar, recortar, bailar, observar, calcular, inferir).
- Contenidos actitudinales: Se incluyen actitudes, valores y normas.
 - Valores: principios o ideas éticas que permiten que una persona emita un juicio sobre las conductas y su sentido. Se desprende de

este juicio un sentido de reflexión y por lo tanto un componente cognitivo.

- Actitudes: son las tendencias en la manera de actuar de las personas de acuerdo con unos valores.
- Normas: reglas que hay que seguir en determinadas ocasiones.

Las actividades (contenidas en la planeación), se consideran unidades didácticas básicas en el proceso enseñanza-aprendizaje, las cuales se diseñan con base en los objetivos y contenidos y se organizan de acuerdo a la metodología o modalidades de trabajo (centros de interés, unidades de trabajo, proyecto de trabajo, taller, rincón de juegos). Pero ante todo deben propiciar la participación activa del niño, favorecer la integración y transferencia de los aprendizajes y conducir al alumno a ejercitar todas sus capacidades (cognoscitivas, afectivas, sociales y motrices) y RESPONDER A SUS NECESIDADES REALES.

La actividad es el punto donde convergen lo planeado, ajuste de la realidad en el desarrollo y se valora lo realizado.

La evaluación está presente en todos los momentos del proceso didáctico. Dentro de la planeación, informa a la educadora sobre los procesos enseñanza-aprendizaje, con vistas a la posible mejora de la práctica docente, refleja si la enseñanza está ayudando a cada niño a aprender, a lograr que se profundicen sus aprendizajes y se consigan los fines deseados y determina los intereses de los niños.

La evaluación de la práctica docente también contempla los materiales utilizados, la organización dinámica de los niños, la disponibilidad para indagar y aprender sólo, la distribución de los espacios, la utilización de los tiempos, la intervención de la educadora, las modalidades de trabajo propuestas.

Se evalúan asimismo, los contenidos curriculares para determinar si la frecuencia en su abordaje es apropiada, si es necesario profundizarlo o repararlo en función de las posibilidades y dificultades del niño.

Aquí se menciona a la evaluación que está más involucrada en el proceso de la planeación y que permite prever lo que se va a hacer, y prever la evaluación del logro de los aprendizajes esperados (observando las evidencias de las competencias trabajadas), la participación docente, los contenidos abordados y el desarrollo de situaciones de autoevaluación en las que participan los alumnos y maestros en lo que respecta a las competencias planeadas y esperadas.

La evaluación en este sentido y dentro de la planeación responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué se pretende que logren los niños del grupo?
- ¿Qué se espera que conozcan y sepan hacer?
- ¿Qué actividades se pueden realizar para lograrlo?
- ¿Cómo utilizar los espacios?
- ¿Qué materiales es necesario y pertinente emplear?
- ¿Cómo organizar el trabajo y distribuir el tiempo?
- ¿En qué aspectos se requiere el apoyo de la familia?

y abarca los siguientes aspectos:

- Información proporcionada por la familia, informes médicos, psicológicos, pedagógicos y sociales.
- Datos del niño durante su escolarización anterior (si la hubo).
- Observaciones directas por el maestro sobre el grado de desarrollo de las capacidades básicas del alumno, correspondientes a su etapa evolutiva.

El carácter cualitativo de la evaluación permite llevar al docente a investigar características del niño y su entorno y con ello saber hacia dónde dirige la acción educativa.

La evaluación dentro de la planeación es una fuente importante para adecuar nuestra práctica docente a la realidad del grupo.

El desarrollo o ejecución representa el momento de llevar a la práctica lo planeado y donde se corrobora que la planeación que se propone es flexible y adecuada, que prevé el tiempo y las condiciones de las situaciones didácticas o actividades.

Algunos de los elementos del desarrollo son:

- Organización del grupo (actividades colectivas y grupales).
- Organización del espacio educativo y materiales
- Organización del tiempo (anual y diario). En la organización del tiempo diario se contemplan las actividades de “rutina”, que son aquellas que tienen que ver con las necesidades básicas o fisiológicas y donde se propone mantener la secuencia del horario en el mismo orden y la coordinación de las acciones de la práctica docente con las que se realizan en el hogar, para lograr la correspondencia entre la educación familiar y escolar. Esta organización resulta funcional para los niños con necesidades educativas diferentes en el proceso, p. ej. del control de esfínteres.
- Secuencia didáctica. Actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de objetivos educativos. La secuencia permite apreciar la función de las actividades en la construcción del conocimiento y valorar su pertinencia.
- Intervención pedagógica. Proceso de interactividad entre el docente y el alumno con la intención de que se de la construcción del conocimiento.

La evaluación ya propiamente desarrollada al final del curso determina el grado en que se han logrado los objetivos (o competencias). A diferencia de la evaluación contemplada en la planeación que tiene el objetivo de brindar los elementos necesarios para prever lo que se va a hacer, la evaluación final informa sobre las actitudes, los intereses, los hábitos, los conocimientos, las habilidades que el niño ha desarrollado en todo su proceso educativo.

No obstante la evaluación debe estar presente en todos los momentos del proceso didáctico ya que de esta manera se puede ajustar la ayuda pedagógica a

las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas, lo que permite a su vez, la valoración de la acción educativa y con ello contribuir a mejorar su calidad. En este sentido, se habla de que la evaluación debe ser continua y reguladora, orientadora y autocorrectora del proceso educativo., esto es que proporcione información constante que posibilite mejorar los objetivos, así como la intervención educativa.

La evaluación asimismo tiene que ser cualitativa, es decir, que tome como base la observación del desarrollo de los alumnos para obtener elementos de juicio que fundamenten la toma de decisiones sobre el proceso educativo.

La evaluación en edad preescolar no significa “calificar” para aprobar o reprobar al alumno, sino para conocer su desarrollo evolutivo.¹⁴

De acuerdo a lo anterior la evaluación, dentro de la planeación, representa la evaluación inicial y es la que proporciona información sobre la situación de partida de cada alumno al iniciar un determinado proceso de enseñanza- aprendizaje y adecuar dicho proceso a la realidad y a las posibilidades de los alumnos y sus conocimientos previos, información relevante para la planificación educativa.

La evaluación que se lleva a cabo de manera continua a lo largo de toda la práctica pedagógica, es la evaluación procesual o formativa e informa de cómo se realiza el trabajo educativo en las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje para ajustar la intervención pedagógica. Permite hacer las adecuaciones necesarias para que la mayoría del grupo logre alcanzar los objetivos básicos propuestos para todos, a la vez que permite al maestro mejorar los procesos de enseñanza.

La evaluación final es aquella que se realiza al terminar un proceso; en este caso, de enseñanza-aprendizaje. Supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado en relación con un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes. (Casanova, 1988)

Mediante la evaluación final se percibe el grado de dificultad o de las posibilidades con que el alumno se va a enfrentar en el siguiente tramo educativo,

¹⁴ Malagón y Montes,Guadalupe. Op. cit., pág. 38.

y permite constatar si el alumno aprendió lo que el maestro se proponía que aprendiera y los comportamientos y la respuesta de los alumnos ante situaciones y cuestiones que requieren la utilización de los contenidos aprendidos, es decir, se constata si desarrolló las competencias esperadas.

CAPÍTULO 3. LA INTEGRACIÓN DE PERSONAS CON CAPACIDADES DIFERENTES EN EL NUEVO PROYECTO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS.

En este capítulo, se abordará el tema de la inclusión o integración de los sujetos con necesidades educativas especiales en el nuevo Programa de Preescolar basado en competencias. Como primer punto se mencionarán los antecedentes de la integración, cómo surge en nuestro país el concepto de integración y los alcances de la misma. Posteriormente, se analizará el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del Centro de Estimulación Temprana La Gaviota, con grupos integrados, para concluir con las problemáticas actuales de la integración dentro de la misma institución.

3.1. ANTECEDENTES DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La integración educativa se sustenta legalmente dentro del artículo tercero constitucional que manifiesta que todo mexicano tiene el derecho y la obligatoriedad de recibir educación. Señala que la misma “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y la justicia... Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y de la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”¹ De esta manera, se destaca que todas las personas deben recibir educación independientemente de sus características individuales. La actividad educativa se entiende como un proceso de formación integral del individuo respetando y considerando las diferencias particulares.

¹ Artículo tercero constitucional. Fracción II, inciso c.

Los preceptos constitucionales que en materia de educación se mencionan, se ratifican en la Ley General de Educación. “la cual establece las finalidades que tendrá la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios”.² Dentro de esta Ley se encuentra el artículo 41, que define por primera vez (en 1993) en la historia de la educación mexicana, la obligación del estado para atender a las personas con necesidades educativas especiales, procurando que esta educación tenga una orientación hacia la integración educativa asumiendo la diversidad y evitando acciones discriminatorias.

A la letra, el artículo 41 manifiesta que:

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

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

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

**Ley General de Educación
México, 1993**

² Programa de Educación Preescolar 2004. SEP. Pág. 16.

Sin embargo debe quedar claro, que pese a lo expuesto en este artículo, “no todos los menores con discapacidad tienen necesidades educativas especiales y, de igual manera, que no todas las necesidades educativas especiales se refieren a alguna discapacidad.”³

Esto se pone de manifiesto, en este estudio, cuando se habla de la parálisis cerebral infantil que bien puede ser leve, moderada o severa. En la leve no hay limitaciones de tipo cognoscitivo o intelectual y por ende el niño se puede integrar a la educación regular sin ningún problema. La integración significaría sólo adaptaciones físicas al inmueble u otras adecuaciones sencillas.

La persona con necesidades educativas especiales, según la Dirección General de Educación Especial es “un alumno que por alguna de sus características físicas o psíquicas puede presentar alguna dificultad de diferente naturaleza y grado para progresar con los programas de educación regular...”⁴

En este caso, se pretende considerar a personas con parálisis cerebral infantil de moderada a severa, que por sus limitaciones motoras y daño neurológico, se ha obstaculizado su desarrollo integral. Es decir, el sujeto que presenta este tipo de afección sí es una persona con necesidades educativas especiales, en quien de ahora en adelante, se enfocará el presente estudio, y es en este sentido, que se vislumbrará si la educación que están recibiendo estos niños o sus mismas condiciones, permitirán su integración a los planteles de educación básica regular o si bien, (tal como lo define el artículo 41) los que no logren esa integración, la educación misma procura entonces la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Sea cual fuera el caso, el artículo en mención, ofrece a todas las personas acceder al currículum de la educación básica, pero siendo atendidas de manera adecuada a las condiciones de su discapacidad. El objetivo es obtener igualdad de derechos y oportunidades para las personas con discapacidad a través de un

³ Declaración de la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad. Pág. 4.

⁴ SEP. D.G.E.E., 1985, Pág. 12.

cambio social que garantice la mejor calidad de vida para todos, dentro de una dimensión humana.

En el orden internacional, la UNESCO propone que el sistema educativo tenga como metas una educación para todos, de calidad y que atienda a la diversidad de la población.

De esta manera el actual modelo de atención en educación especial, es aquel que “busca el mayor desarrollo y autonomía posible del individuo para que se integre y conviva plenamente en comunidad, se busca la integración de los sujetos con necesidades educativas especiales. Es un modelo que elabora estrategias para lograr el consenso social de aceptación digna, sin rechazo.”⁵

Y bien, ahora cabría plantearse qué es la integración, cuáles son sus diversas concepciones y definir para el objetivo en cuestión, aquella que se adapte a la realidad del aula.

Se entiende la integración como un proceso social, dinámico y permanente, condicionado por la intervención de una serie de instancias involucradas (familia, escuela, ambiente social, etc.), que tiende a favorecer la participación activa del sujeto en su medio para la “normalización”, ésta última es un principio que marca la importancia de que la persona con necesidades especiales, viva en condiciones consideradas “normales”.⁶

Para Rico, la integración “es una forma de lograr la ‘normalización’... Al integrar a alumnos con retrasos o con minusvalías, hasta donde sea posible, en un ambiente escolar habitual, la sociedad les ayuda a tener una experiencia de vida que se aproxima a la normalidad; el principio de normalización no se propone hacer niños normales de los deficientes, sino facilitarles esa aproximación a la normalidad en términos de experiencia y de comportamientos. Este grado de aproximación dependerá de cada una de las personas deficientes en concreto, del nivel y complejidad de sus deficiencias, de factores personales y sociales, de la etiología

⁵ Hernández Lozano, Elba Gabriela. La integración educativa: las razones del cambio. Pág. 30.

⁶ *Ibíd.* Pág. 32.

de sus problemas, y no menos de las actitudes, capacidades y recursos del conjunto social para llevar a práctica este principio”.⁷

Dentro de la Declaración de la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales, 1977, la integración se define como el acceso que deben tener las personas (menores) con necesidades educativas especiales al currículo de educación básica (y que éste debe adaptarse a sus necesidades y no el sujeto adaptarse a él.) ya sea en la escuela regular o en los espacios escolares de educación especial. Este aspecto se refiere al derecho de todo niño con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, a incorporarse a la educación básica, ya sea en escuelas regulares o de educación especial pero donde principalmente se busque unificar criterios en la enseñanza para evitar sistemas educativos duales y que la educación especial se continúe considerando como un sistema independiente y segregador.

En la integración educativa debe haber un reconocimiento y respeto a la diversidad. En este rubro, la convivencia de menores con y sin discapacidad sirve de manera especial para que los niños aprendan a tener un contacto respetuoso y digno con aquellos que presentan diferencias sin que por ello sean menores sus aspiraciones y derechos. Esta convivencia sin embargo, no debe menoscabar la exigencia de una atención individualizada, regida por las necesidades especiales y características de cada alumno. “El desarrollo de programas individualizados para facilitar la adquisición de diferentes aprendizajes, en función de las habilidades, destrezas y potencialidades de cada uno de los escolares, es algo imprescindible.”⁸

El éxito de la integración en tal caso, es el conocimiento que se tenga del niño, en cuanto a sus limitaciones generales y las posibles ayudas que se le puedan brindar, lo más tempranamente posible.

Este proyecto educativo individualizado deberá estar encaminado al logro de objetivos de autonomía, de adquisición de competencias y habilidades (motoras,

⁷ Rico Vercher, M. *Experiencias de integración escolar*. Pág. 8.

⁸ Loc. Cit.

perceptivas, cognoscitivas, comunicativas, expresivas) y conocimiento de instrumentos operativos de base (lingüísticos y matemáticos).

Si se pretende diseñar este programa individual, se entiende entonces a la integración como un proceso que “ocurre en la escuela regular y requiere de apoyos de educación especial para los directivos, maestros, alumnos y padres de familia.”⁹

En este sentido, será de total valor contar con un maestro de apoyo que favorezca esa atención individualizada y logre el desarrollo de los objetivos anteriores.

La escuela, bajo esta misma perspectiva, se visualiza como un espacio donde se logre el desarrollo de capacidades personales y se propicie la interrelación con otros con los que el sujeto con necesidades educativas especiales, pueda descubrir su entorno, encontrar su propia identidad. El maestro deja de ser el poseedor de saberes que ya no va a transmitir. En la escuela ya no se aprende lo que unos saben, sino que organiza para que entre todos descubran lo que les rodea. “La escuela no es el medio para alcanzar el éxito profesional, sino la ocasión para encontrar el triunfo de que podamos ser nosotros mismos...”¹⁰ Esta concepción de escuela para todos, es una escuela integradora.

Pero qué pasa en una escuela de educación especial, cómo se concibe la integración, cómo se lleva a cabo una atención individualizada a los niños con necesidades educativas especiales.

Dentro del Programa de Educación Preescolar 2004, basado en competencias y que rige el proceso enseñanza-aprendizaje en el Centro de Estimulación Temprana La Gaviota, se hace mención del derecho a todos a la educación básica independientemente de sus diferencias particulares de cualquier índole; pero no hay directrices de trabajo para niños con necesidades educativas especiales, de tal forma que las competencias enumeradas, no corresponden a sus capacidades y potencialidades. Ante este hecho cabe preguntarse asimismo si ¿es probable

⁹ Declaración de la Conferencia Nacional... Pág. 6.

¹⁰ Rico Vercher, M. op. cit., pág. 20.

que los niños con parálisis cerebral (moderada y severa) desarrollen competencias?. (Cabe considerar que en la parálisis cerebral moderada pueden tenerse limitaciones variables pero se refieren más al área motriz o de lenguaje, los niños con este daño neurológico por lo general tienen buen pronóstico de tratamiento con los medios adecuados a sus requerimientos).

Ante estos y otros planteamientos, se abordará el siguiente punto del presente capítulo.

3.2. LA INTEGRACIÓN EN EL CENTRO DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA LA GAVIOTA

El Centro de Estimulación Temprana la Gaviota, surge como una necesidad de atención a las personas, en especial a los niños, con parálisis cerebral. Es una instancia que en sus inicios dependía de la Asociación pro Personas con Parálisis Cerebral (APAC), y que en nuestros días es independiente y se rige como una institución de asistencia privada I.A.P.

La población que ha atendido especialmente, es a aquella que presenta trastornos neuromotores, no obstante ha prestado el servicio a niños con otras discapacidades como síndrome de down, síndrome de west, discapacidad intelectual y autismo, Hecho que refleja la falta de servicios educativos especiales o que se limitan a atender ciertas áreas de desarrollo, en especial la física, haciendo a un lado el desarrollo académico de la persona. En el Centro, en cambio, se da una atención integral, proporcionada por un equipo interdisciplinario conformado por psicólogos, pedagogos, asistentes educativos, terapeutas de lenguaje y terapeutas físicos. Sin embargo, los recursos materiales y humanos son limitados y es preciso contar con un amplio cuerpo magisterial que satisfaga las diferentes necesidades educativas del alumnado. Un solo terapeuta físico, dos terapeutas de lenguaje y dos maestros por grupo de 14 niños, hacen difícil la tarea de satisfacer las crecientes necesidades de desarrollo y características de la población, que a su vez la conforman niños de desarrollo “normal” que tienen

asimismo otras necesidades particulares encaminadas al cumplimiento de objetivos en el área de la lecto-escritura y matemáticas principalmente, que demanda una escuela particular en su perfil de egresados.

Específicamente la población está conformada de la siguiente manera:

PREESCOLAR A: 15 alumnos.

Cinco alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e)

1. Parálisis cerebral infantil (P. C. I.) cuadriparesia espástica moderada.
2. P. C. I. cuadriparesia espástica moderada.
3. P. C. I. cuadriparesia espástica moderada.
4. Retardo en el desarrollo.
5. Síndrome de Down.

PREESCOLAR B: 15 alumnos.

Nueve alumnos con n.e.e.

1. P. C. I. cuadriparesia espástica moderada.
2. P. C. I. cuadriparesia espástica moderada.
3. P.C. I. cuadriparesia espástica moderada (microcefalia).
4. P. C. I. cuadriplejia espástica severa.
5. Retraso psicomotor.
6. Síndrome de West.
7. Síndrome de Down.
8. Convulsiones catatónicas.
9. Deficiencia mental.

PREESCOLAR C: 12 alumnos.

Once alumnos con n. e. e.

1. P. C. I. cuadriparesia atáxica moderada.
2. P. C. I. cuadriparesia espástica moderada.
3. P. C. I. cuadriparesia espástica moderada.

4. P. C. I. cuadriplejia espástica severa.
5. P.C. I. cuadriplejia espástica severa (microcefalia).
6. Hipoacusia.
7. Hiperactividad, impulsividad.
8. Invidente.
9. Síndrome de Down.
10. Retraso psicomotor.
11. Hidrocefalia y cardiopatía congénita.

PREESCOLAR D: 10 alumnos.

Nueve alumnos con n. e. e.

1. P. C. I. cuadriplejia espástica severa.
2. P. C. I. cuadriplejia espástica severa.
3. P. C. I. cuadriplejia espástica severa.
4. P. C. I. cuadriplejia espástica severa.
5. P. C. I. cuadriplejia espástica severa (hidrocefalia).
6. P. C. I. cuadriplejia atetoide severa.
7. Retardo en el desarrollo del lenguaje.
8. Epilepsia/ deficiencia mental.
9. Hiperactividad, impulsividad.

PREPRIMARIA: 12 alumnos.

Tres alumnos con n. e. e.

1. P. C. I. paraparesia espástica leve.
2. P. C. I. cuadriplejia espástica severa (microcefalia).
3. Síndrome de Paquijiria.

La integración dentro del Centro de Estimulación Temprana la Gaviota, se da entonces por ambientes en los que conviven niños con alguna discapacidad (como las ya mencionadas) y niños de “desarrollo normal”. Sin embargo, en la actualidad, el proceso educativo se centra en objetivos que conllevan al desarrollo integral de niños normoevolutivos y se marginan las necesidades de los alumnos con parálisis cerebral o alguna otra discapacidad. Pero de hecho sí existen programas individuales para cada uno de éstos, redactados en objetivos a desarrollar con ellos a lo largo del ciclo escolar pero los factores anteriormente descritos, impiden su plena realización. Esta marginación puede deberse también a otros factores que se analizarán en el próximo apartado.

Como se dijo con antelación, la integración debe entenderse como un proceso que se da en la escuela regular y que necesita apoyo de la educación especial para lograr el máximo desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a ella. Pero ¿qué es la integración en una escuela especial?, ¿cómo se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje en grupos integrados?, ¿qué estrategias se utilizan para dar cumplimiento al desarrollo de competencias en alumnos con necesidades educativas especiales?, ¿qué actividades favorecen la integración?, ¿cómo se lleva a cabo la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula?.

Ante estos cuestionamientos se tienen los diferentes puntos de vista de las maestras que conforman la institución:

“La integración es llevar al grupo hacia un mismo objetivo”.¹¹

“La integración es trabajar simultáneamente con los niños con discapacidad y desarrollo normal en el mismo tema”.¹²

“Aspectos del ser humano, que en la educación se toquen todos los puntos”.¹³

¹¹ Lara, Hilda. Maestra. Entrevista personal. Centro de Estimulación Temprana La Gaviota.

¹² Fernández, María Eugenia. Maestra. Entrevista personal. Centro de Estimulación Temprana La Gaviota.

¹³ Tenorio, Sandra. Maestra. Entrevista personal. Centro de Estimulación Temprana La Gaviota.

“Es la aceptación de un niño con capacidades diferentes en un ambiente escolar”.¹⁴

Como se puede apreciar, el concepto de integración es muy ambiguo, poco preciso y fuera de contexto, salvo en un caso. Asimismo, y ante tal circunstancia, la mayoría de las maestras no posee un programa general de grupo o grado académico, que se adecue a las múltiples necesidades de todos y cada uno de sus alumnos.

El proceso enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo de manera aislada, los temas o contenidos tienen poca estructura y secuencia y en un mismo día se llevan a cabo actividades diferentes de los distintos campos formativos, dándose especial énfasis al de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático. En casos de necesidades especiales, se tratan de adaptar las tareas a los requerimientos de cada alumno y se propicia a que participe en la medida de sus posibilidades, en todas las situaciones didácticas.

Una maestra se dedica a los niños con necesidades educativas especiales y la otra a los niños con desarrollo “normal”, de tal forma que el grupo se divide en dos o tres subgrupos según las necesidades que se detecten.

Pero en la mayoría de los grupos se coincide en que los niños con alguna discapacidad severa, “trabajan” actividades sensoriales o de tolerancia al medio o al contacto físico, el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y del lenguaje oral y escrito, están ausentes. Se concibe sólo el desarrollo de competencias en los niños que tienen más capacidades y potenciales, en los casos severos, el recurso es la estimulación sensorial o bien el desarrollo de competencias que el niño pueda desarrollar en función del daño o lesión neuronal.

En este sentido el magisterio coincide en que no es posible dar cumplimiento al Programa de Educación Preescolar o que las actividades que se proponen no se pueden adecuar a las exigencias de los niños especiales severos, de tal manera

¹⁴ Torrentera, Rosalinda. Directora. Entrevista personal. Centro de Estimulación Temprana La Gaviota.

que la práctica docente resulta difícil, y la alternativa es diseñar planes inmediatos que responden más que otra cosa, al engrosamiento de cuadernos de trabajo en donde se pueda plasmar que el niño “verdaderamente está siendo partícipe del proceso educativo”.

De la misma manera se encauza la enseñanza con los niños de desarrollo “normal”. El objetivo tanto de la lecto-escritura como del pensamiento matemático, es desarrollar el área neuroperceptiva motora, dejando de lado los procesos de análisis-síntesis, inducción-deducción.

Las actividades que favorecen la integración se dan principalmente por la convivencia en el aula, por las tareas de la vida diaria humana o el juego simbólico, donde los niños con parálisis cerebral severa muestran interés y gusto manifestándose a través del acto motor reflejo o la sonrisa.

La integración para la institución, se favorece con la simple asistencia a clases del alumno con necesidades educativas especiales, quien recibe estimulación auditiva, de lenguaje y social en la convivencia diaria con sus compañeros.

3.3. PROBLEMÁTICA ACTUAL

El proceso de integración dentro de la Institución, ha acarreado una serie de ventajas, siendo las principales:

- La convivencia entre niños con capacidades diferentes y niños de desarrollo “normal” y la consecuente formación de un aprendizaje democrático de tolerancia, solidaridad y respeto hacia los demás.
- El desarrollo de múltiples capacidades que muchas veces el niño con necesidades educativas especiales, no es capaz de desarrollar en un ambiente aislado o con pocos estímulos de diversa índole.
- El enriquecimiento de información que los padres van obteniendo a través de los diferentes agentes educativos, los alcances o las posibilidades de desarrollo del menor.

Aunque por otro lado, esa misma integración presenta una serie de problemas que se originan por una organización educativa deficiente, falta de recursos y objetivos indefinidos.

Los principales obstáculos que se encuentran para la integración dentro del Centro de Estimulación Temprana La Gaviota son:

- La integración se da en una escuela de educación especial y por lo tanto la función de apoyo psicopedagógico especial debe encontrarse dentro del aula y no definirse en tiempos extras como pasa en la escuela regular. Pero ante la demanda cada vez más creciente de una educación para la población de desarrollo “normal”, es imposible destinar una educación personalizada a los niños con parálisis cerebral, considerando que el trabajo no es sólo gráfico, es más, lo gráfico es secundario e inútil. En niños con daño neurológico severo, las actividades deben estar encaminadas al desarrollo sensorial y del lenguaje interno, en la medida del potencial de cada menor, tareas que sin duda requieren de persistencia y tiempo que muchas veces dos profesores de grupo no pueden llevar a cabo por las múltiples necesidades educativas de la población.
- El poco conocimiento que se tiene del desarrollo psicológico del niño, y de los métodos de enseñanza más convenientes que se adapten a ese desarrollo, hacen que el proceso educativo se segmente o se convierta en práctica de secuencias de trabajo, independientes de los intereses de los niños o de los sucesos ocurridos en el contexto, donde una gran parte de la corta jornada escolar se destina a la ejecución rutinaria de prácticas –no siempre funcionales- de cortesía, orden e higiene, para la ejercitación de la coordinación motriz o, en el extremo, a actividades sin intención educativa alguna, cuyo único sentido es mantener ocupado y en orden al grupo escolar.
- Ante la exigencia de un perfil de egreso, que cumpla con cierto nivel de competitividad, la escuela da prioridad a los niños de desarrollo “normal”,

marginando las necesidades e intereses de los niños con parálisis cerebral y ante la idea (que no está tan lejos de la realidad) de que su desempeño académico tiene un pronóstico desalentador, se trata de “rescatar” a los alumnos que sí pueden salir adelante.

- No existe un currículo ni programa que sustente el trabajo con grupos integrados, de tal forma que cada maestro diseña planes de trabajo que se adecuan a su grupo, pero que tienen poca secuencia, desorganización, falta de metodología y limitación en el uso de recursos didácticos. En ellos no hay estrategias o alternativas de aprendizaje para los alumnos más limitados o bien se hacen explícitas pero en la práctica se ignoran por falta de tiempo, de recursos materiales y humanos o de ambos.
- Aunado a lo anterior, algunas maestras no cuentan con la preparación suficiente para crear situaciones didácticas que propicien el desarrollo integral del alumno sea cual sea su condición
- No se ha capacitado al personal académico en cuanto al nuevo proyecto de preescolar basado en competencias y no se han dado los lineamientos precisos para desarrollarlo en grupos integrados dentro de la escuela especial.
- El Programa de Educación Preescolar no corresponde a la realidad de un aula con alumnos con diferentes necesidades educativas, solo se puede avocar a los niños de desarrollo “normal”.
- La integración no ha sido concebida como tal por los padres. Piensan que al formar parte de un grupo de niños con múltiples características de desarrollo, su hijo desarrollará las mismas capacidades que los demás y si no es así se frustran o culpan al maestro del “fracaso” escolar.
- Los grupos integrados se conforman de acuerdo a la edad cronológica y no a la edad madurativa del menor. Cuestión que desemboca en limitaciones en la atención pertinente para cada necesidad. En consecuencia también, no hay escalonamiento del proceso enseñanza-aprendizaje, y cada año pueden repetirse las mismas acciones educativas que el anterior, por no

haber consolidación de aprendizajes que dicho sea de paso, quizá no sean los que necesariamente deba de tener el alumno con parálisis cerebral.

- Ni las instalaciones ni el mobiliario son los idóneos para el óptimo desenvolvimiento del alumno dentro del aula. Un alumno con parálisis cerebral infantil severa, necesita silla especial y mesa especial, las que se encuentran en el aula no se adaptan a su condición física, no permiten que alcance la línea media del cuerpo, su postura es incorrecta porque las mesas son demasiado bajas y horizontales en vez de inclinadas.
- No existen los suficientes recursos para implementar material didáctico de apoyo que responda a sus múltiples condiciones físicas y psíquicas.
- Las enfermedades o condiciones de salud desfavorables, hace que los niños no se integren plenamente a las diferentes situaciones de aprendizaje y por ende pierdan experiencias necesarias para su desarrollo cognoscitivo.
- No hay un puente entre la educación especial y la educación regular para los niños con parálisis cerebral severa. Su única experiencia educativa tal parece, es la que se les ofrece en el nivel preescolar, en grados posteriores (la primaria) no se les admite por sus características físicas y entonces son canalizados a centros de rehabilitación o incluso a internados. Los niños con parálisis cerebral moderada tienen un mejor pronóstico, aunque a veces se exige la presencia de la madre en los centros educativos.
- El proceso de evaluación tiene un carácter cualitativo y no cuantitativo. Cada niño es diferente pero dentro de la parálisis cerebral infantil moderada y severa, las diferencias pueden ser tan grandes en una misma clasificación, que no existe la presencia de un formato donde se vacíen resultados finales del proceso educativo (se torna un problema porque este proceso de evaluación no responde a los requerimientos de los padres).
- La educación preescolar es la única y última forma de integración que tienen los niños con parálisis cerebral severa.

Tal parece que la integración dentro de esta escuela, es un problema de fondo que es preciso resolver. El factor más importante es el tiempo y el personal. La propuesta es la conformación de grupos pequeños que sean más o menos homogéneos en cuanto a necesidades educativas, independientemente de su edad cronológica y grado de discapacidad. El propósito es diseñar objetivos para que los alumnos puedan desenvolverse en ambientes que satisfagan sus necesidades educativas personales, se les brinde el tiempo necesario para lograr tal fin y se garantice la integración y el desarrollo de sus competencias en la medida de lo posible.

CAPÍTULO 4. COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL DE 3 A 5 AÑOS.

En el presente capítulo se realizará un breve análisis de las condiciones en las que un niño con necesidades educativas especiales lleva a cabo ciertos procesos de aprendizaje. Se definirá el concepto de adecuaciones curriculares, como una acción imprescindible para concebir la integración del alumno especial al sistema escolarizado y se definirán los tipos de adecuaciones curriculares que sustentan la propuesta del esquema de desarrollo de competencias en niños con parálisis cerebral de 3 a 5 años en condiciones de lesión severa especialmente y por último, se propondrán algunos de los múltiples ejemplos de actividades que se pueden llevar a cabo dentro del aula para alcanzar las competencias formuladas en los diferentes campos formativos. Depende en gran medida este diseño de actividades, del profesionalismo del maestro, de su experiencia, creatividad y observación de su grupo. En el apartado de anexo, se ejemplifica un diseño de planificación general basado en las competencias propuestas.

Considerando que el punto de partida para la planificación serán las competencias que se busca desarrollar en el alumno, se hace necesario plantear entonces, aquellas que sean más realistas, funcionales y concretas que puedan lograr los alumnos con necesidades educativas especiales. Es preciso crear el ambiente necesario y modificar todas las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje para que se favorezca tal objetivo ya que por la experiencia propia se ha observado que los niños con grado moderado sólo requieren de una adaptación de tiempos y materiales, condiciones con las que pueden lograr aprendizajes necesarios para incorporarse al sistema educativo regular.

Los niños con necesidades educativas especiales y con limitaciones físicas más severas, requieren alternativas educativas prontas y precisas que por hoy están ausentes, pues la oportunidad para acceder al currículum común es mínima por esas mismas características.

Al respecto, se debe tener presente que:

- Los niños con parálisis cerebral severa no pueden aprender determinados contenidos en la edad usual (y quizá nunca) en la que aprenden los niños que no tienen dificultades (término que se refiere en este estudio, a aquellos alumnos que su nivel intelectual no está totalmente afectado).
- Determinados contenidos a planificar no son adecuados para los niños en cuestión.
- Muchos niños necesitan más tiempo para aprender
- No se pueden alcanzar determinadas competencias propuestas sino se desarrollan previamente determinadas habilidades o bien, si éstas no las va a poder alcanzar el alumno.
- No se trata de limitar, marginar o desatender el potencial y necesidades de los alumnos, es totalmente lo contrario, se busca diseñar actividades y estrategias que favorezcan su desarrollo, integración social y mejoramiento en la calidad de vida; en base a sus necesidades, capacidades e intereses.

Desde estos presupuestos, se promueve la necesidad de una auténtica individualización de la atención educativa y se defiende el valor de la diferencia. Se aboga por un currículum que pueda ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades de estos alumnos y se evite la marginación que desgraciadamente se acentúa en niveles académicos posteriores.

La integración planteada en términos de currículum significa situar al alumno como centro del proceso de planificación educativa, a fin de procurarle recursos diferentes y respuestas adecuadas para lograr que consiga el máximo desarrollo en un ambiente lo más normalizado posible.

4.1. LAS ADECUACIONES CURRICULARES

Considerando lo anterior, desde el punto de vista metodológico, las diferencias entre alumnos se abordan con estrategias didácticas que respondan a la diversidad de posibilidad y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Éste ha sido el caso de la enseñanza individualizada a través de la programación acomodada al alumno y

diseños de materiales que permitan un progreso individual. Es la estrategia conocida como enseñanza individualmente prescrita o educación guiada individualmente que en la actualidad se conoce como adaptaciones curriculares individualizadas o programas de desarrollo individual. Estas adecuaciones (o adaptaciones) son una acomodación del escenario donde interactúa el menor para que se dé un aprendizaje significativo. Se entiende asimismo como una serie de transformaciones al currículo, con el fin de potenciar las habilidades cognitivas de los alumnos que presentan cualquier tipo de Necesidad Educativa Especial (N.E.E) o como “un continuo de modificaciones en algún o algunos de los elementos del currículo de educación básica que permiten ajustar la propuesta educativa a las características y necesidades especiales que puedan presentar los alumnos y las alumnas con o sin discapacidad en el proceso de aprendizaje escolar”.¹ Con dichas adaptaciones se pretende un avance cognitivo en los menores con necesidades educativas especiales para introducirlos a la currícula escolar.

“Son la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno o alumna que no quedan cubiertas por el currículo común. Ésta constituye lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo”.²

Es preciso mencionar que las personas responsables de las adecuaciones curriculares son los profesores que están en íntimo contacto con los alumnos y finalmente son ellos quienes mejor conocen el proceso de aprendizaje de sus alumnos y en este caso, considerando los aspectos que se mencionaron anteriormente en cuanto al aprendizaje de los niños con parálisis cerebral severa.

¹ Secretaría de Educación Pública. *Antología de Educación Especial*. Pág. 143.

² Secretaría de Educación Pública. *Curso Nacional de Integración*. Pág. 174

4.2. TIPOS DE ADECUACIONES CURRICULARES

Dentro del ámbito educativo se distinguen cuatro tipos de adecuaciones curriculares:

1. Adecuaciones Curriculares Significativas.
2. Adecuaciones Curriculares No Significativas.
3. Adecuaciones Curriculares de Acceso al Currículum.
4. Adecuaciones Curriculares para Alumnos con N.E.E.

1. ADECUACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS.

En ellas se hacen los ajustes a los contenidos y objetivos fundamentales, éstas por lo regular se les hacen a los alumnos que tienen problemas de aprendizaje, también se les conoce como Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI).

Estas adecuaciones tienen como finalidad:

- Lograr la mayor participación posible de los niños y niñas con N.E.E. en el currículo común, específicamente en la planeación general para el grupo al que están integrados.
- Conseguir, en lo posible, que los alumnos con N.E.E. alcancen los propósitos de cada nivel educativo, a través de una propuesta curricular adaptada a sus características y necesidades específicas.

Adecuaciones en la metodología

- Adecuar algunos materiales para favorecer el aprendizaje del alumno. En cuanto a los materiales escritos, se pueden hacer muchas modificaciones desde los que afectan la presentación en la forma, hasta los que implica una modificación en los contenidos.

- En forma y presentación. Tamaño y forma de la letra, de los dibujos, variación en los colores, dejando más espacios entre las líneas y párrafos. Modificar las texturas, ilustraciones táctiles (alto relieve).
- En el contenido. Modificaciones en las estructuras gramaticales y el vocabulario adecuándolas al nivel del alumno, explicando el significado de algunas de las palabras, explicaciones adicionales de los contenidos, supresión de contenidos que no se ajustan a las posibilidades de la comprensión global o ideas principales.
- Situar al alumno N.E.E. en los grupos que mejor pueda trabajar con sus compañeros. Se busca la interacción, para un intercambio de ideas.
- Introducción de métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje específicos. En una actividad en general para el grupo, se pueden aplicar técnicas y métodos diferentes para el niño con N.E.E. pero sin alterar la actividad en grupo.
- Introducir actividades individuales, alternativas o complementarias.

Adecuación en la evaluación

- Utilizar técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación distintos de los del grupo de referencia. Dependiendo de la discapacidad del alumno.
- Incorporar en la evaluación el tipo de ayuda más adecuado para el alumno.
 - Adecuar los criterios de evaluación.
 - Observación.

Adecuaciones en los contenidos y propósitos

- Dar prioridad a determinados contenidos y propósitos del currículo común.
- Cambiar la temporalización de los propósitos. En los niños con N.E.E. se tomará más tiempo en la aplicación de algunas actividades que quizá se seguirán en el siguiente ciclo escolar.

- Introducir contenidos y propósitos. La entrada de otros elementos es una posibilidad contemplada en el desarrollo del currículo.
- Eliminar contenidos y propósitos. Algunos de los alumnos con N.E.E. no podrán acceder a los contenidos y propósitos previstos para su grupo de referencia. El profesor determinará qué contenidos y propósitos podrá eliminar, pero sin olvidar que existen algunos contenidos y propósitos básicos y por tanto no se podrán eliminar.

2. ADECUACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS.

Son aquellas que constituyen el tipo de adaptación menos específico, en la medida en que suponen una leve alteración de la planificación ordinaria, en cualquiera de sus elementos (objetivos, contenidos, actividades, metodología, forma de evaluación). Son aquellas acciones que se dirigen a la prevención y recuperación de las dificultades menores del aprendizaje del alumno.

3. ADECUACIONES DE ACCESO AL CURRÍCULUM.

Son aquellas que atienden a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y esto se debe a que no tienen los instrumentos necesarios para acceder al currículum, es decir son niños que necesitan de algún aditamento para adquirir nuevos aprendizajes, necesitan lentes, sillas de ruedas, aparatos auditivos, además de espacios e instalaciones, así como la facilitación de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan desarrollarse en el currículum común.

Por lo tanto se dice que son “las modificaciones en los espacios o instalaciones o la provisión de recursos especiales, materiales de comunicación que van a facilitar que los alumnos y alumnas con N.E.E. puedan desarrollar el currículum común, o en su caso el currículum adaptado es decir su propuesta curricular”.³

³ *Ibid.* Pág. 159.

Estas adecuaciones se encaminan hacia dos aspectos importantes:

- a) Crear las condiciones físicas en el mobiliario y espacios de la escuela para lograr una mayor independencia en los niños y niñas con N.E.E.
- b) Propiciar que se dé una mayor interacción y comunicación de los niños y niñas con N.E.E. con las personas de la escuela (director, alumnos, compañeros, padres de familia, personal de intendencia, etc.).

La importancia de estas adecuaciones de acceso al currículo es porque hay ocasiones en las que cambiar las condiciones de acceso al mismo, evita realizar las adecuaciones en sus elementos como puede ser en los propósitos y contenidos. Algunos de los educandos solo necesitan este tipo de adecuaciones para cursar un currículo común.

Adecuación en la instalación de la escuela

- Creación de rampas. Poner en la escuela las rampas necesarias para que sea más fácil la movilización del niño con silla de ruedas o que tiene dificultades para subir escaleras.
- Acondicionamiento de barandales. Poner barandales en los lugares que sea necesario para que los niños con discapacidad motora y visual puedan desplazarse sin ningún problema.
- Acondicionamiento de los baños. Adecuar los baños de los niños y niñas de acuerdo a las necesidades que presenten.

Adecuación en el aula

- Selección del aula. Se sugiere que los salones que se encuentren en la planta baja, se consideren para los alumnos con dificultad motora o visual para facilitar su traslado.

- Ubicación de los alumnos. Ubicar al niño en el lugar del aula en el que se compensen al máximo sus dificultades y en el que pueda participar lo más posible en la dinámica del grupo.
- Ajustes en la distribución del mobiliario. Acomodar el mobiliario de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

Apoyos técnicos y materiales

- Proporcionar mobiliario. Este tipo de mobiliario es más común en niños con dificultades motoras o discapacidad visual (mesas y sillas adaptadas).
- Equipamiento técnico específico. Materiales técnicos de audición, materiales para los alumnos con discapacidad visual como la máquina Perkins que permite escribir textos mediante el sistema Braille.

Materiales específicos

- Alumnos con discapacidad visual. Cuadernos de prelectura, regletas, libros con sonidos, grabaciones, etc.
- Para niños con problemas de lenguaje: Tableros, tarjetas para su comunicación.
- Para niños con discapacidad motora: el adaptador para sujetar los lápices o la pintura, los pivotes o asas de diferente grosor y tamaño para manipular materiales, los imanes para el rompecabezas, loterías, construcciones, maquetas y todo tipo de material manipulativo.
- Intérprete de lenguaje manual para niños con discapacidad auditiva.

4. ADECUACIONES CURRICULARES PARA ALUMNOS CON N.E.E.

Las adecuaciones curriculares que se realicen para atender a las N.E.E. serán adaptaciones no sólo de temporalización sino también de restricción o introducción de contenidos y objetivos.

Se puede decir que son el conjunto de modificaciones que se hacen en las metodologías, los procedimientos de evaluación, en los contenidos y propósitos para atender a los niños con N.E.E. teniendo como finalidad:

- “Lograr la mayor participación posible de los niños y niñas con N.E.E. en el currículo común, específicamente en la planeación general para el grupo al que están integrados.
- Conseguir en lo posible, que los alumnos con N.E.E. alcancen los propósitos de cada nivel educativo, a través de una propuesta curricular adaptada a sus características y necesidades específicas”.⁴

Tanto el maestro especialista como el maestro regular deben considerar que las estrategias que pueden utilizar dentro de su aula no solamente deben emitirse por la presencia del alumno con discapacidad, también los alumnos regulares pueden hacer uso de las adecuaciones curriculares.

El integrar a un alumno con N.E.E. es para que pueda interactuar en ambientes normalizados, no únicamente en el ámbito social sino también en el escolar. El alumno con discapacidad debe ser provisto de un currículo acorde a sus necesidades y características.

Los alumnos deben ser siempre el centro del sistema educativo, que el proceso de aprendizaje gire en torno al alumno con o sin discapacidad, tomando en cuenta sus características, habilidades, o en su caso, deficiencias y limitaciones. El docente debe plantearse qué procedimientos puede emplear para adecuar el currículum escolar a todos los alumnos, en particular a aquellos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

⁴ *Ibid.* Pág. 164.

Las adecuaciones curriculares son de gran beneficio tanto para el maestro como para los alumnos, porque el maestro puede darse cuenta que estos ajustes le ayudan a cumplir algunos de los objetivos de la enseñanza, más cuando el alumno necesita ayuda pedagógica.

Las adecuaciones curriculares son un reto que debe afrontar el docente. Es un intento integrador, es reflexionar en que la escuela debe ser una práctica social para sus alumnos. El adecuar la currícula es considerar los mecanismos con los cuales es posible guiar, orientar, promover y favorecer los procesos de construcción del niño, tanto social como individualmente.

El maestro que ajusta el currículo para los alumnos con discapacidad, debe observar qué necesidades presenta el alumno, cómo integrar las estrategias necesarias para que el alumno comprenda lo que él quiere transmitir y qué lenguaje sería el más pertinente.

La función del maestro como facilitador del aprendizaje es proporcionar al alumno las condiciones propicias para que pueda formular sus tareas de manera constructiva, flexible, acordes a su nivel cognoscitivo, a su discapacidad y a su realidad.

El maestro debe tomar en consideración que el alumno que aprende acorde a sus necesidades, aptitudes y habilidades, también lo hará por la buena interacción propiciada por el profesor dentro del aula, una interacción entre contenidos y alumnos.

Para que las adecuaciones curriculares sean sistemáticas y acertadas, hay que tener en cuenta una serie de elementos para la organización y el desarrollo de actividades de aprendizajes efectivos en el aula. Las adecuaciones, proporcionan una información indispensable para planificar el trabajo escolar y adecuarlo a las características del grupo y de cada alumno en forma individual, máxime tratándose de niños con necesidades educativas especiales.

Teniendo en cuenta estos preceptos, volvemos al primer punto donde se plantearán entonces las competencias más propicias a desarrollar por los niños con parálisis cerebral de 3 a 5 años en condiciones moderadas pero en especial, severas.

Es preciso definir una secuenciación de competencias en cada edad con la finalidad de que sirva como guía importante en la organización docente y conducción del proceso educativo. A partir de estas propuestas deberán planificarse los proyectos, centros de interés, talleres, etc., que se han de realizar en cada curso escolar.

Se trata de plantear competencias a desarrollar en niños con parálisis cerebral severa, en todos y cada uno de los campos formativos. Competencias que ellos puedan alcanzar y que los llevarán a adaptarse a las diferentes situaciones de su vida y de hecho a lograr una mejor calidad de la misma en la medida de lo posible.

Con el establecimiento de competencias se plantea la previsión de lo que se espera que los niños consigan al terminar los diversos momentos del proceso de aprendizaje.

La selección y la secuenciación de competencias para cada momento evolutivo cumplen las siguientes funciones en el proceso enseñanza-aprendizaje:

- Orientan y dan intencionalidad al proceso educativo.
- Guían el trabajo del maestro.
- Indican los logros que se pretende de los niños.
- Proveen criterios para evaluar los resultados educativos (de los niños y el maestro)
- Crean un mecanismo de retroacción para conseguir la acción docente.

Las competencias finales determinan los logros que se espera que alcancen los niños al final del proceso educativo. Son las competencias que se deben ir favoreciendo en la etapa educativa en la que están los alumnos. Dichas competencias han de tenerse presentes como ideario o concepción educativa general que sustenta el programa.

El maestro deberá concretar qué capacidades, habilidades y destrezas, espera de sus alumnos en los distintos momentos de su proceso de aprendizaje para conseguir al final de la etapa dichas competencias.

Así, una vez conocidas las competencias finales, el maestro deberá planificar su trabajo concretando las competencias que se deben favorecer a lo largo de los

cursos de la etapa. El enunciado debe hacerse en términos de capacidades, habilidades y destrezas del alumno. Estas competencias que se van a trabajar tienen que alcanzar en su totalidad las generales de la etapa.

Cabe mencionar nuevamente que cada profesor diseñará su planificación diaria con base a esta determinación de competencias.

4.3. COMPETENCIAS A DESARROLLAR POR NIVELES, EN LOS DIFERENTES CAMPOS FORMATIVOS.

CAMPO FORMATIVO: Desarrollo personal y social

ASPECTO: *Identidad personal y autonomía*

COMPETENCIAS:

- Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros.
- Adquiere gradualmente mayor autonomía (y tolerancia)

Habilidades-Destrezas-Conocimientos-Actitudes		
3-4 años	4-5 años	5-6 años
-Se inicia en el control de sus emociones y sentimientos. - Desarrolla la tolerancia al contacto físico en actividades de la vida diaria. - Desarrolla el reconocimiento de sus pertenencias y material.	-Adquiere la autonomía, reflejada en la espera de turnos y trata de habituarse a las actividades de higiene personal. -Establece contacto visual con las personas que lo rodean. - Se identifica a sí mismo.	-Identifica su propia persona y la de los otros. -Identifica características físicas de los dos sexos. -Se adapta a diferentes situaciones didácticas y de la vida diaria humana. -Desarrolla conductas y actitudes positivas hacia los demás. -Desarrolla conductas específicas de autocontrol.

ASPECTO: *Relaciones interpersonales*

COMPETENCIAS:

- Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir.
- Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratados con respeto.
- Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.
- Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.

Habilidades-Destrezas-Conocimientos-Actitudes		
3-4 años	4-5 años	5-6 años
-Participa en la vida escolar y familiar con actitudes de disponibilidad, colaboración y alegría - Desarrolla actitudes de respeto y colaboración. - Utiliza algunas normas elementales de convivencia: ...* No gritar. * No agredir. - Trata de integrarse al grupo.	-Establece relaciones de integración y autonomía con sus compañeros. - Toma conciencia de los otros y establece relaciones de comunicación con los adultos. - Atiende al adulto ante situaciones de conflicto.	-Toma conciencia de los otros y establece con ellos relaciones de comunicación e integración grupal. -Establece actitudes de respeto y colaboración. - Trata de relacionarse con todas las personas de su entorno.

CAMPO FORMATIVO: Lenguaje y comunicación

ASPECTO: Lenguaje oral

COMPETENCIAS:

- Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.
- Obtiene información a través de diversas formas de expresión oral.
- Escucha relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
- Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.

Habilidades-Destrezas-Conocimientos-Actitudes		
3-4 años	4-5 años	5-6 años
<ul style="list-style-type: none">- Mantiene la atención en cortos períodos de tiempo.- Trata de mover diferentes partes del cuerpo según indicaciones.- Trata de imitar gestos.- Interpreta movimientos intencionales.- Trata de establecer una comunicación con el adulto y emite sonidos guturales.- Escucha historias y vivencias de sus compañeros.	<ul style="list-style-type: none">- Mantiene la atención en cortos períodos de tiempo.- Identifica y diferencia sonidos conocidos.- Escucha un cuento siguiendo visualmente las ilustraciones.- Interpreta movimientos diferenciados.	<ul style="list-style-type: none">- Utiliza sus recursos lingüísticos (llanto, sonidos guturales, balbuceo diferenciado o no diferenciado) para expresar sus sentimientos.- Mantiene atención en períodos cortos.- Diferencia e identifica sonidos conocidos.- Escucha un cuento siguiendo visualmente las ilustraciones.- Interpreta movimientos conceptuales.

ASPECTO: Lenguaje escrito

COMPETENCIAS:

- Desarrolla la coordinación óculo-manual.
- Le da significado a algunos dibujos.

Habilidades-Destrezas-Conocimientos-Actitudes		
3-4 años	4-5 años	5-6 años
<ul style="list-style-type: none">- Realiza garabatos (con ayuda) controlando poco a poco la direccionalidad del trazo.- Trata de imitar diferentes movimientos para realizar trazos.- Controla la direccionalidad del trazo y reproduce distintos tipos de líneas: verticales, horizontales, inclinadas y recorridos curvos, y en la realización del trazo de los números 1, 2.- Observa algunos dibujos y realiza una actividad que indican los mismos.	<ul style="list-style-type: none">- Observa anuncios y etiquetas de los productos.-Realiza trazos: Verticales, horizontales, inclinados, recorridos curvos, recorridos en espiral hacia la izquierda y direccionalidad en círculos, trazos curvos abiertos hacia arriba y hacia abajo, curvos abiertos hacia arriba/hacia abajo encadenados, curvos abiertos derecha/izquierda, combinados curvos/rectos y escribe las vocales a, i u, e, o y el número 1 y 2 y/o los repasa con textura atendiendo a su nombre y sonido.	<ul style="list-style-type: none">- Desarrolla la percepción visual mediante la identificación de imágenes atendiendo a su forma.- Adquiere adiestramiento motor para la progresiva intención gráfica por mínima que sea.

CAMPO FORMATIVO: Pensamiento matemático

ASPECTO: Número

COMPETENCIAS:

- Utiliza los números en situaciones variadas que implican aplicar los principios del conteo.

Habilidades-Destrezas-Conocimientos-Actitudes		
3-4 años	4-5 años	5-6 años
- Realiza agrupaciones sencillas. - Diferencia las nociones de cantidad mucha-poca. - Observa colecciones de objetos que son iguales. - Cuenta de 1 a 3 elementos.	-Forma colecciones de 1 a 3 elementos. - Observa la grafía de los números 1 al 3. - Distingue, a través del tacto, la grafía de los números 1 al 3 con textura.	- Forma colecciones de 1 a 5 elementos. - Observa la grafía de los números del 1 al 5. -Distingue a través del tacto, la grafía de los números 1 al 5 con textura.

ASPECTO: Forma, espacio y medida

COMPETENCIAS:

- Reconoce características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.
- Experimenta sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.
- Percibe magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.

Habilidades-Destrezas-Conocimientos-Actitudes		
3-4 años	4-5 años	5-6 años
<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce las formas geométricas: círculo, cuadrado y triángulo. - Diferencia las nociones temporales: día y noche. - Diferencia tamaños: alto-bajo, grande-pequeño. - Distingue las nociones temporales: rápido-lento. - Identifica propiedades de objetos: <ul style="list-style-type: none"> * Color * Forma redonda - Diferencia las nociones espaciales: dentro-fuera/ arriba-abajo/ delante-detrás/ cerca-lejos. - Realiza clasificaciones utilizando cualidades de objetos: color, forma, tamaño. - Observa los objetos y los identifica por su tamaño, forma o color. - Observa imágenes atendiendo a la semejanza y diferencia de: tamaño, color, significación, uso, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica y compara los tamaños: grande, mediano, pequeño. - Observa medidas: largo, corto. - Identifica y reconoce las propiedades de los objetos. <ul style="list-style-type: none"> Medida: lleno-vacío Color: rojo, azul, verde, amarillo, marrón. - Agrupa objetos de acuerdo a sus propiedades: <ul style="list-style-type: none"> *largo-corto, *grueso-delgado, *ancho-estrecho, *alto-bajo. - Identifica las figuras: círculo, cuadrado, triángulo y rectángulo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza experiencias de pesos diferenciando entre pesado y ligero. - Nombra los días de la semana. - Identifica y coloca los objetos en el espacio con relación a las posiciones: cerca-lejos, encima-debajo, arriba-abajo. - Reproduce (repasa con el tacto) las formas geométricas sencillas: círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo.

CAMPO FORMATIVO: Exploración y conocimiento del mundo

ASPECTO: *El mundo natural*

COMPETENCIAS:

- Observa seres vivos y elementos de la naturaleza y lo que ocurre en fenómenos naturales.
- Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales situaciones del mundo natural.

Habilidades-Destrezas-Conocimientos-Actitudes		
3-4 años	4-5 años	5-6 años
<ul style="list-style-type: none">- Diferencia las principales partes del cuerpo.- Desarrolla la sensopercepción.- Distingue algunos animales según el medio en el que se desenvuelven: terrestres, acuáticos, voladores.- Cuida a los animales y plantas de su entorno.- Observa la forma de vida de algunos animales: forma de desplazarse, alimentación, entorno en el que suelen vivir.- Colabora con la limpieza y cuidado de su entorno.- Experimenta con el agua valorando su utilidad para los seres vivos.	<ul style="list-style-type: none">- Identifica el propio cuerpo.- Identifica en las plantas hojas y tallo.- Observa en los animales más cercanos a él: características externas, formas de alimentación y costumbres.	<ul style="list-style-type: none">- Ubica las diferentes partes del cuerpo y trata de moverlas ante una instrucción.- Participa en actividades de conservación del medio ambiente.- Identifica algunos animales del entorno: su vida, costumbres y características.- Distingue las partes esenciales de una planta.- Cuida, respeta y colabora en el cuidado de los seres vivos y entornos naturales.

ASPECTO: *Cultura y vida social*

COMPETENCIAS:

- Distingue a todos y cada uno de los miembros de su familia.
- Identifica situaciones cotidianas en los diferentes ambientes en que se desenvuelve.
- Valora la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.

Habilidades-Destrezas-Conocimientos-Actitudes		
3-4 años	4-5 años	5-6 años
<ul style="list-style-type: none">- Identifica las distintas dependencias de la escuela.- Cuida los espacios en los que se desenvuelve.- Diferencia a los distintos miembros de su familia.- Participa en las fiestas de su entorno.- Diferencia las dependencias de la casa: dormitorio, sala, baño y cocina.- Asume pequeñas responsabilidades en las tareas de uso cotidiano.- Identifica los medios de comunicación: teléfono y televisión.- Identifica diferentes medios de locomoción. Autobuses, coches, moto, barco, avión.	<ul style="list-style-type: none">- Observa y experimenta directamente con los objetos de la clase.- Diferencia el lugar que ocupa cada uno en la familia.- Diferencia los distintos cuartos de una casa.- Diferencia las características más generales de los medios de comunicación: TV., prensa y radio.- Distingue los distintos medios de transporte.	<ul style="list-style-type: none">- Diferencia y valora las distintas funciones del personal de la escuela y de sus dependencias.- Se da cuenta de la propia pertenencia a un grupo familiar.- Identifica la casa como el espacio familiar, y conoce sus elementos y funciones.- Observa los elementos de la calle.- Identifica distintos medios de locomoción para viajar.- Observa y explora algunos medios de comunicación.

CAMPO FORMATIVO: Expresión y apreciación artística

ASPECTO: *Expresión y apreciación musical*

COMPETENCIAS:

- Muestra agrado por diferentes tipos de música en diversas situaciones.
- Tolera volumen variable de música.

Habilidades-Destrezas-Conocimientos-Actitudes		
3-4 años	4-5 años	5-6 años
<ul style="list-style-type: none">- Diferencia entre ruido y silencio.- Explora las producciones sonoras de los objetos del entorno.- Diferencia entre música lenta y rápida.- Escucha y trata de reproducir sonidos de animales.- Explora los instrumentos musicales: pandero, huesitos, maraca, platillos y claves.- Percibe sonidos: fuerte, suave.- Escucha diferentes tipos de música (clásica, folclórica, moderna).	<ul style="list-style-type: none">- Percibe entre: ruido/silencio, música/canción.- Experimenta la producción de sonidos con instrumentos no convencionales: tapaderas, cajas, botes de plástico.- Identifica diferentes sonidos y su procedencia.- Desarrolla la memoria auditiva y si es posible la vocal.- Escucha diferentes tipos de música, en situaciones de alimentación, fiestas, trabajo de atención, movimiento en piso).	<ul style="list-style-type: none">- Logra la captación de sonido y su procedencia.- Acompaña diferentes tipos de música (clásica, folclórica, moderna) con movimientos sonoros.- Escucha música en volumen bajo en situaciones de relajación y volumen alto en fiestas y eventos sociales.

ASPECTO: *Expresión corporal y apreciación de la danza.*

COMPETENCIAS:

- Intenta mover su cuerpo ante diferentes ritmos.
- Atiende a manifestaciones artísticas: la danza.

Habilidades-Destrezas-Conocimientos-Actitudes		
3-4 años	4-5 años	5-6 años
<ul style="list-style-type: none">- Adapta los movimientos corporales a ritmos prefijados.- Observa manifestaciones dancísticas y tolera que se le apoye en la movilidad general de su cuerpo.	<ul style="list-style-type: none">- Adapta la velocidad de los movimientos corporales al ritmo de una melodía en las audiciones.- Participa en actividades grupales en los bailes y danzas infantiles.	<ul style="list-style-type: none">- Desarrolla la expresión corporal en actividades musicales sincronizando los movimientos.- Intenta coordinar la expresión musical con la corporal a través de la danza.- Disfruta con los espectáculos de danza clásica o popular.

ASPECTO: *Expresión y apreciación plástica*

COMPETENCIAS:

- Plasma su entorno en representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.
- Atiende a obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas.

Habilidades-Destrezas-Conocimientos-Actitudes		
3-4 años	4-5 años	5-6 años
<ul style="list-style-type: none">- Expresa sus propias vivencias, iniciándose en las técnicas plásticas de modelado, picado y rasgado de papel.- Experimenta con los colores: rojo, azul, amarillo, verde, rosa, blanco, negro y marrón.- Se inicia en la utilización de pinceles gruesos en las producciones plásticas.- Realiza estampados con distintos elementos.- Utiliza adecuadamente: punzón, pegamento, papel lustre, cartulinas, plastilina, pincel grueso y pintura de agua.- Se inicia en el respeto y apreciación de las obras de arte.	<ul style="list-style-type: none">- Observa y participa en la realización de murales que exponen sus vivencias y en los que utiliza diferentes técnicas y materiales como: pinturas, recortado, rasgado de papel, picado, pegamento, ceras...- Observa la figura humana y la provee de texturas en cada segmento.- Experimenta con los colores. Rojo, azul, verde, amarillo, marrón, blanco, negro, verde claro, verde oscuro.- Desarrolla la percepción visual en la realización de collages- Disfruta las manifestaciones de obras plásticas.	<ul style="list-style-type: none">- Representa la figura humana por medio de diferentes técnicas plásticas.- Desarrolla la percepción, al observar obras de su entorno y fotografía.- Utiliza el material de desecho para crear obras plásticas.

ASPECTO: *Expresión dramática y apreciación teatral*

COMPETENCIAS:

- Atiende diferentes obras teatrales.
- Participa y tolera el juego simbólico.

Habilidades-Destrezas-Conocimientos-Actitudes		
3-4 años	4-5 años	5-6 años
<ul style="list-style-type: none">- Imita situaciones de la vida cotidiana: lavar, planchar, cocinar, barrer.- Representa el movimiento y comportamiento de un animal disfrazándose con elementos que lo identifiquen.- Experimenta y controla las distintas posibilidades de su cuerpo:<ul style="list-style-type: none">* Relajación* Respiración-reposo	<ul style="list-style-type: none">- Interviene en el juego donde se representan situaciones de la vida cotidiana.- Imita animales y sus diversas formas de desplazamientos- Interviene en grupos que dramatizan situaciones de la vida de su entorno..	<ul style="list-style-type: none">- Muestra atención a la representación de un cuento o experiencia con títeres.- Desarrolla la apreciación de obras teatrales.

CAMPO FORMATIVO: Desarrollo físico y salud.

ASPECTO: *Coordinación, fuerza y equilibrio.*

COMPETENCIAS:

- Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico.
- Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.

Habilidades-Destrezas-Conocimientos-Actitudes		
3-4 años	4-5 años	5-6 años
- Mantiene diferentes posiciones y controla el movimiento de su cuerpo. - Participa en juegos que implican habilidades de fuerza, resistencia y flexibilidad en espacios amplios al aire libre o en espacios cerrados. - Manipula objetos y herramientas de trabajo.	- Combina acciones que implican niveles más complejos de coordinación en actividades que requieren seguir instrucciones, atender reglas y enfrentar desafíos. - Participa en juegos que implican permanecer quieto durante un tiempo determinado. - Elige y usa el objeto, instrumento o herramienta adecuada para realizar una tarea asignada.	- Muestra control y equilibrio en situaciones diferentes de juego libre o de exploración de espacios. - Participa en juegos organizados que implican estimar distancias, imprimir velocidad, etc. - Utiliza objetos para alcanzar ciertos objetivos.

ASPECTO: Promoción de la salud

COMPETENCIAS:

- Participa en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno.
- Identifica situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad.

Habilidades-Destrezas-Conocimientos-Actitudes		
3-4 años	4-5 años	5-6 años
- Experimenta actividades al aire libre y en ellas practica diferentes actividades propioceptivas. - Tiene necesidad de alimentarse. - Se inicia en el cuidado del entorno	- Adquiere los hábitos de higiene y salud. - Tiene necesidad de alimentarse y tolera diversos alimentos. - Identifica prendas de vestir y las utiliza en cada estación del año (estableciendo la relación cuerpo-objeto)	- Acepta todos los alimentos. - Practica actividades de higiene personal. - Participa en actividades que impliquen el cuidado de su entorno.

4.4. ACTIVIDADES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Las actividades que se proponen a continuación representan la experiencia propia, en relación con el proceso didáctico con niños con parálisis cerebral de todos los grados de afectación. Son acciones que atienden en gran medida a las necesidades de los alumnos y que se diseñan de acuerdo a un ambiente específico. Es decir, cada profesor es el responsable de llevar a cabo situaciones didácticas que propicien el aprendizaje de sus alumnos de acuerdo a sus características y necesidades más inmediatas.

Cabe hacer mención que de las actividades propuestas, la mayoría deben ser asistidas y realizadas con frecuencia para que gradualmente vayan siendo más sólidas y conlleven al desarrollo de las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes y por ende, al desarrollo de las competencias propuestas. El diseño de las mismas debe atender al grado de afectación del alumno, porque dentro de la severidad puede haber áreas más afectadas que otras (lenguaje, vista, oído, movimiento, etc.) y variar de persona a persona. Aquí se ejemplifican algunas acciones propicias para alumnos con mínima atención y movimiento limitado principalmente.

Se abordarán más ejemplos de actividades permanentes que son aquellas que se planifican de manera periódica con el fin de atender competencias que se consideran muy importantes según las características de los niños. Generalmente estas actividades suelen estar relacionadas con las competencias de comunicación y cognitivas (del campo formativo: lenguaje y comunicación y pensamiento matemático), pero en el caso de niños con necesidades educativas especiales, se deben considerar aún más importantes las relacionadas a conseguir competencias del campo formativo: desarrollo personal y social ya que como se ha mencionado, lo más importante para estos alumnos es lograr la mayor adaptación a su medio, en la medida de lo posible.

Se ejemplificarán actividades que conllevan al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que se concretaron por niveles (3, 4 y 5 años), en los

recuadros o esquemas del apartado anterior y que favorecen a su vez el desarrollo de las competencias finales de la etapa escolar.

CAMPO FORMATIVO: Desarrollo personal y social

ASPECTO: *Identidad personal y autonomía*

ACTIVIDADES SUGERIDAS

3-4 AÑOS

1. Inhibir el llanto ante la instrucción pertinente.
2. Manipular y explorar en clase el material hasta que se le brinde la ayuda necesaria.
3. Lavarse las manos y la cara con diferentes texturas, después de cada actividad y antes de comer.
4. Tocar sus pertenencias, observarlas y manipularlas.

4-5 AÑOS

1. Esperar el turno para trabajar, manipulando materiales.
2. Atender a su nombre y a las instrucciones que se dan ante cualquier situación de trabajo (observar el material, tocar y tratar de ejecutar lo esperado).
3. Observarse en el espejo.
4. Observar fotografías de la familia y de él mismo.
5. Escuchar su balbuceo o recursos lingüísticos que posee, a través de la grabadora.

5-6 AÑOS

1. Observar a todos y cada uno de sus compañeros.
2. Escuchar el nombre de sus compañeros.
3. Observarse en el espejo y repetir su nombre.

4. Observar un grupo de niños y otro de niñas.
5. Observar en una lámina, las características físicas de los dos sexos.
6. Repetir acciones diariamente en tiempos definidos como desayunar, jugar, lavarse las manos y la cara, ir al patio de juegos.
7. Participar en juegos en los que se tenga que mover su cuerpo y tolerar el contacto físico del otro (no agredirlo o rechazarlo).

ASPECTO: *Relaciones interpersonales*

ACTIVIDADES SUGERIDAS

3-4 AÑOS

1. Limpiar la mesa, bañar un muñeco, hacer agua de limón y compartirla con los compañeros.
2. Inhibir el llanto y grito en clase, de lo contrario se le da “tiempo fuera”.
3. Participar en los juegos matutinos de saludo, interpretando a personajes de diferentes canciones.

4-5 AÑOS

1. Realizar ejercicios en colchoneta con sus compañeros y tolerar el contacto que establezcan con él (salvo indicaciones médicas).
2. Utilizar los recursos lingüísticos que posee para demandar atención ante cualquiera de sus necesidades y tratar de pronunciar el nombre de objetos de su entorno.
3. Tratar de establecer contacto visual con el otro y escuchar las situaciones que a cada momento experimenta dentro del aula.

5-6 AÑOS

1. Realizar acciones que se van marcado en canciones a la hora del saludo o acciones de rutina.

2. Establecer contacto visual con todas las personas de su entorno y tratar de darles la mano.

CAMPO FORMATIVO: Lenguaje y comunicación

ASPECTO: *Lenguaje oral.*

ACTIVIDADES SUGERIDAS

3-4 AÑOS

1. Observar una luz dentro del salón oscuro.
2. Dirigir la vista a una fuente sonora.
3. Realizar diferentes movimientos en la colchoneta ante indicaciones de diversas canciones.
4. Sentarse frente al facilitador o guía (maestro) y tratar de mantener contacto visual para observar los diferentes gestos del mismo.
5. Imitar acciones o movimientos del otro.
6. Tocar el propio cuerpo del otro para sentir las vibraciones que produce su voz y tratar de reproducir las vocalizaciones.
7. Atender relatos de la vida diaria de sus compañeros (a la hora del saludo) y escucha acciones que él mismo realizó durante el fin de semana.

4-5 AÑOS

1. Escuchar diferentes tipos de sonidos (la caja de sonidos).
2. Dirigir la vista hacia diferentes fuentes de sonido que se producen diariamente dentro del aula.
3. Observar las ilustraciones de un cuento, al momento que escucha un relato del mismo.

5-6 AÑOS

1. Realizar ejercicios con la lengua y boca.
2. Dividir por sílabas las palabras más comunes, con instrumentos musicales.
3. Vaciar líquidos de un recipiente a otro con una esponja.
4. Escuchar la voz de su madre, entre muchas otras, mediante una audiograbación.
5. Tocar diferentes objetos simbólicos, para atender la secuencia de un cuento.
6. Intentar mover su cuerpo ante situaciones que representan algo que él ha experimentado comúnmente (cambiar de decúbito prono a supino en la colchoneta, extender los brazos si está acostado boca abajo en el piso, etc.)

ASPECTO: *Lenguaje escrito.*

ACTIVIDADES SUGERIDAS

3-4 AÑOS

1. Realizar actividades grafomotrices libres, garabateo en un mural, con pintura dactilar roja, amarilla y azul y que implique el movimiento de todo el brazo.
2. Realizar movimientos circulares, verticales y horizontales con la intervención de la lateralidad neurológica, sobre un mural, arena, azúcar, etc. y sobre una cartulina y pintura dactilar.
3. Realizar trazos inclinados y curvos, practicando sobre lija con sus dedos índice y medio.
4. Trazar sobre lija u otra textura los números 1 y 2.
5. Observar una lámina de acciones y tratar de imitarlas (comer, aplaudir, gritar, etc.).

4-5 AÑOS

1. Hacer un collage de anuncios de productos comestibles más comunes.
2. Repasar líneas verticales, horizontales, inclinadas, curvas abiertas y cerradas elaboradas en lija.

3. Repasar las mismas líneas en cartulina con pintura dactilar roja, amarilla y azul.
4. Sentir las vibraciones del adulto al pronunciar las vocales u, e, i, o, a. y repasar con su dedo índice y cordial las letras de lija.
5. Realizar trazos que impliquen el movimiento del antebrazo y muñeca

5-6- AÑOS

1. Observar una serie de imágenes de objetos comunes y que utiliza en su vida diaria.
2. Pintar en superficies más limitadas que conlleven a la disociación gradual del antebrazo y la muñeca.

CAMPO FORMATIVO: Pensamiento matemático

ASPECTO: *Número.*

ACTIVIDADES SUGERIDAS

3-4 AÑOS

1. Reunir conjuntos de objetos con características similares.
2. Meterse en una tina con muchas pelotas y en otra con pocas.
3. Vaciar en recipientes 1, 2 y 3 objetos
4. Contar 1, 2 y 3 compañeros.
5. Pintar 1, 2 y 3 círculos.

4-5 AÑOS

1. Tocar 1, 2, 3 unidades de las regletas.
2. Tocar las regletas 1, 2, 3.
3. Aparear la unidad 1 con un objeto, 2 unidades con dos objetos, 3 unidades con 3 objetos.
4. Observar una lámina con el número y numerales 1,2,3.

5. Repasar con sus dedos índice y medio los números 1, 2, 3 de lija.

5-6 AÑOS

1. Realizar conjuntos de 5 elementos cada uno.
2. Observar una lámina con el número y numerales 1, 2, 3, 4, 5.
3. Repasar con sus dedos índice y medio los números 1, 2, 3, 4, 5.

ASPECTO: *Forma, espacio y medida*

ACTIVIDADES SUGERIDAS

3-4 AÑOS

1. Tocar objetos del salón que tengan forma circular, triangular y cuadrada.
2. Jugar a la familia, cuyo tema es las actividades que se realizan en el día y en la noche.
3. Tocar y jugar pelotas grande y pequeña.
4. Avanzar en su carreola a velocidad rápida y lenta.
5. Clasificar objetos por color.
6. Ubicarse arriba de una mesa, debajo de una mesa, dentro de una casita, fuera de una casita.

4-5 AÑOS

1. Observar y manipular una mesa grande, mediana y pequeña.
2. Rodar sobre un tapete largo y otro corto.
3. Meter la mano a una cubeta llena de agua y otra vacía.
4. Pintar dactilarmente una pelota grande, mediana y chica con color rojo, amarillo y azul.
5. Tocar figuras geométricas de lija: círculo, triángulo y cuadrado.

5-6 AÑOS

1. Cargar una pelota pesada y otra ligera.
2. Escuchar diariamente canciones referentes a los días de la semana.
3. Observar una silla cerca y lejos, encima y debajo de la mesa.
4. Repasar con sus dedos índice y medio, previamente sensibilizados, el contorno de las figuras geométricas círculo, cuadrado, triángulo y rectángulo.
5. Pintar o rellenar con texturas diferentes y con colores rojo, azul, amarillo, verde y café, las figuras geométricas círculo, triángulo, cuadrado y rectángulo.

CAMPO FORMATIVO: Exploración y conocimiento del mundo.

ASPECTO: *El mundo natural*

ACTIVIDADES SUGERIDAS

3-4 AÑOS

1. Tratar de movilizar su cuerpo por segmentos, mediante diferentes canciones.
2. Mover su cuerpo en un eje descendente frente al espejo.
3. Tocar su cuerpo con diferentes texturas y en diferentes posiciones.
4. Jugar a los animales que viven en la tierra, en el aire y en el agua.
5. Cuidar a una mascota dentro del salón.
6. Regar las plantas del ambiente.
7. Sacudir el material del salón.
8. Observar una lámina en donde se ejemplifique el uso del agua y realizar los movimientos simbólicos para cada actividad.

4-5 AÑOS

1. Tocar su cabeza, brazos, tronco, piernas frente al espejo.
2. Observar una planta del entorno, pronunciar sus principales partes.
3. Pasear por la escuela y observar y tocar las plantas que encuentre a su paso.
4. Jugar a los animales domésticos y “darle de comer” a cada uno.

5-6 AÑOS

1. Mover cada parte de su cuerpo ante instrucciones determinadas.
2. Sembrar y cuidar una planta.
3. Regar las plantas de su entorno.
4. Adoptar un pez y alimentarlo dentro del salón.

ASPECTO: *Cultura y vida social*

ACTIVIDADES SUGERIDAS

3-4 AÑOS

1. Realizar recorridos por la escuela con ayuda de la carreola o andadera.
2. Limpiar los materiales que utiliza.
3. Observar fotos de su familia y tratar de pronunciar el nombre de cada uno de los miembros de la misma.
4. Comer, cantar, jugar, bailar en las fiestas del salón.
5. Jugar a la “casita” y delimitar el espacio del aula, para cada habitación.
6. Colocar objetos propios de cada habitación de la “casita”.
7. Llevar a su lugar correspondiente los materiales que utilizó.
8. Realizar llamadas telefónicas o escuchar al interlocutor.
9. Hacer una “televisión” con material de desecho y participar en juegos relativos a programas de t.v. con un mensaje interesante para los compañeros.
10. Realizar diferentes movimientos diferenciados que evoque los medios de transporte: autobús, coche, moto, barco, avión.

4-5- AÑOS

1. Vaciar líquidos de un recipiente a otro con una esponja.
2. Rallar jabón.
3. Tratar de pronunciar el parentesco de cada uno de los miembros de su familia al observar una fotografía de la misma.

4. Observar la televisión, escuchar la radio y manipular un periódico (que contengan mensajes interesantes para ellos).
5. Jugar con distintos objetos que simbolicen los diferentes medios de transporte.

5-6- AÑOS

1. Conocer por su nombre al diferente personal de la institución y observar el trabajo de cada uno de ellos.
2. Observar su imagen en diferentes fotos familiares.
3. Realizar recorridos por la calle, tocando y observando cada elemento importante que se encuentre por la misma (semáforos, banquetas, parabuses, etc.).
4. Escuchar los sonidos que emiten los diferentes medios de transporte y observarlos en un dibujo que iluminará con diferentes técnicas.
5. Realizar un collage de los diferentes medios de comunicación que puedan ser accesibles para él.

CAMPO FORMATIVO: Expresión y apreciación artística.

ASPECTO: *Expresión y apreciación musical.*

ACTIVIDADES SUGERIDAS

3-4 AÑOS

1. Tratar de producir ruido con gritos o con su propio cuerpo ante la instrucción pertinente.
2. Tocar diferentes objetos que puedan producir sonidos. (una cuchara sobre la mesa p. ej.)
3. Escuchar diferentes canciones interpretadas lenta y rápidamente.
4. Escuchar sonidos de animales de una grabación y tratar de imitarlos.
5. Manipular los diferentes instrumentos musicales del salón.
6. Escuchar canciones a un volumen alto y bajo.

7. Escuchar diferentes tipos de música por día (lunes de new age, martes de clásica, miércoles de jazz, jueves de folclórica, viernes de moderna; en situaciones definidas como la hora del saludo o al realizar una actividad manual.

4-5 AÑOS

1. Producir ruido o silencio ante una instrucción en juegos y a la hora del saludo.
2. Dirigir la vista hacia diferentes fuentes sonoras.
3. Repetir instrucciones dadas.
4. Escuchar diferentes tipos de música en cada momento del día.

5-6 AÑOS

1. Sigue el ritmo de los diferentes tipos de música con sus palmas o pies.
2. Tolerar diferentes tipos de música y en volumen variado.

ASPECTO: *Expresión corporal y apreciación de la danza*

ACTIVIDADES SUGERIDAS

3-4 AÑOS

1. Mover su cuerpo al ritmo que escuche.
2. Observar a sus compañeros cuando bailan y tratar de mover por imitación su propio cuerpo.

4-5 AÑOS

1. Bailar junto con sus compañeros en una fiesta y tolerar que se le brinde la ayuda necesaria.
2. Participar en coreografías grupales.

5-6 AÑOS

1. Observar y participar en actuaciones grupales donde mueva su cuerpo al ritmo de una melodía.
2. Asistir a espectáculos de danza donde se realice una participación interactiva.

ASPECTO: *Expresión y apreciación plástica.*

ACTIVIDADES SUGERIDAS

3-4 AÑOS

1. Realizar un mural donde plasme sus experiencias en equinoterapia o delfinoterapia.
2. Utilizar en el mural los colores rojo, azul, amarillo, verde, rosa, blanco, negro y marrón, con diferentes técnicas.
3. Utilizar pinceles gruesos para pintar un mural.
4. Pegar diferentes cuadritos de tela en una cartulina.
5. Observar diferentes pinturas del aula y los elementos que hay en ellas y escuchar el nombre del autor.

4-5 AÑOS

1. Realizar un mural con diferentes técnicas donde exponga las actividades que realizó el fin de semana.
2. Armar un rompecabezas gigante del cuerpo humano y pegar texturas diferentes en cada segmento del mismo.
3. Salpicar una cartulina con pintura témpera de colores: rojo, azul, amarillo, verde, blanco, negro, verde claro y verde oscuro.
4. Realizar un collage con imágenes que contengan los colores trabajados.
5. Realiza un álbum con fotografías de diferentes obras plásticas de su entorno y realizar paseos para observarlas.

5-6 AÑOS

1. Realizar una figura humana de plastilina.
2. Reproducir una pintura original con material de desecho.

ASPECTO: *Expresión dramática y apreciación teatral.*

ACTIVIDADES SUGERIDAS

3-4 AÑOS

1. Seguir instrucciones de actividades de la vida cotidiana de casa, que se mencionan en diferentes canciones: lavar, planchar, cocinar, barrer.
2. Realizar una máscara de diferentes animales y comportarse como ellos.
3. Acostarse en una colchoneta y tratar de mantener una posición definida por diferentes lapsos de tiempo.

4-5 AÑOS

1. Llevar a cabo el juego simbólico con sus compañeros y adoptar el papel encomendado.
2. Moverse en el piso de acuerdo al sonido que produce un animal.
3. Jugar a la “escuelita” o a la familia.

5-6 AÑOS

1. Observar una obra con títeres (que ayudó previamente en su elaboración).
2. Asistir a diferentes obras teatrales donde se establezca una relación interactiva.

CAMPO FORMATIVO: Desarrollo físico y salud.

ASPECTO: *Coordinación, fuerza y equilibrio.*

ACTIVIDADES SUGERIDAS

3-4 AÑOS

1. Practicar y tolerar diferentes posturas y posiciones como decúbito prono y supino, cambios de decúbito, arrastre, rodado, cuatro puntos, bipedestación y marcha.
2. Aventar una pelota al compañero y tratar de atraparla con las dos manos.
3. Tocar un pincel grueso, unas tijeras, crayolas.

4-5 AÑOS

1. Arrastrarse y tocar el objeto de color rojo.
2. Jugar a las “estatuas”, esconderse e inhibir por lo tanto, cualquier ruido.
3. Tocar el instrumento propicio para ejecutar tareas determinadas (un pincel para pintar, tijeras para recortar, crayola para trazar).

5-6 AÑOS

1. Deslizarse en una resbaladilla.
2. Subirse a una cuña.
3. Colocarse en prono y supino sobre una pelota grande.
4. Arrastrarse por un tapete de texturas largo y corto a velocidad lenta y rápida.
5. Tratar de alcanzar un objeto o material que vaya a ocupar, con un palo.
6. Arrastrar una silla.

ASPECTO: *Promoción de la salud.*

ACTIVIDADES SUGERIDAS

3-4 AÑOS

1. Practicar en decúbito prono, la disociación de segmentos corporales.
2. Manifestar su necesidad de comer mediante los recursos lingüísticos que posee o medios de comunicación que se hayan establecido previamente.
3. Guardar el material en su lugar, no aventar las cosas al piso, de lo contrario se le retiran por intervalos de tiempo.

4-5 AÑOS

1. Lavarse las manos diariamente, antes de comer y después de cada actividad que lo requiera.
2. Aceptar una dieta equilibrada.
3. Tratar de colocarse una gorra, un sueter o playera, en cada estación del año que lo requiera, observándose al espejo.

5-6 AÑOS

1. Separar frutas y verduras, probarlas, manipularlas y hacer un postre con ellas.
2. Lavarse los dientes después de cada comida, limpiarse la cara frente al espejo.
3. Recoger la basura del aula o del patio de juegos.
4. Regar las plantas.

4.5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

A continuación se hará una propuesta de evaluación de los logros para niños de 3 a 5 años en el proceso educativo basado en competencias. Cabe hacer mención que esta evaluación se presenta en un formato que tiene que adecuarse a la edad y características de cada niño en cuanto al desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes. Dicha evaluación se realiza trimestralmente y el maestro diseñará su contenido con base en el alcance que vayan teniendo los alumnos. Contiene asimismo un apartado de observaciones, ya que el trabajo con niños de parálisis cerebral requiere de toda una apreciación cualitativa más que cuantitativa.

Capacidades, habilidades y valores	C	D	Observaciones

C= CONSEGUIDO

D= EN DESARROLLO

Fecha: Firma del maestro:	Fecha: Firma del padre, madre o tutor:
--	---

CONCLUSIONES

Sin duda, los avances científicos y tecnológicos y el desarrollo de una sociedad cada vez más demandante en el campo productivo, exigen la formación de individuos capaces y preparados ante retos más complejos, individuos que respondan a un sistema en constante desarrollo. Para tal efecto, la educación debe cumplir un papel preponderante, ampliar su cobertura pero ante todo elevar su calidad. Ante tal reto, todo el sistema educativo desde el preescolar hasta la educación superior, contempla la formación de competencias. No obstante, se deja de lado a una población bastante numerosa, una población de sujetos especiales cuyos requerimientos, intereses y capacidades distan mucho de esas exigencias.

Los niños con parálisis cerebral en condiciones severas, no desarrollan las competencias que el propio sistema propone, y no las desarrollan porque simplemente el Programa de Educación Preescolar basado en competencias, no está dirigido a ellos. Es cierto que éstos son niños con necesidades educativas especiales, pero no por ello deben ser marginados dentro del currículo de preescolar, la misma Dirección General de Educación Especial no ha emitido propuestas o alternativas educativas que favorezcan el desarrollo integral del alumno en estas condiciones, en todo caso se hacen propuestas con niños con trastornos leves o moderados pero en casos severos las alternativas son limitadas. Al respecto queda claro que nunca se podrán encontrar “recetas mágicas” que puedan seguir los diferentes actores del proceso educativo, pero sí es necesario vislumbrar cuáles son en todo caso las competencias que un niño con trastornos neuromotores severos necesitan desarrollar, competencias que ante todo atiendan a su potencial, su capacidad y necesidades particulares.

Las actividades propuestas del presente estudio, son una respuesta a la necesidad de organizar y sistematizar el trabajo educativo con niños con parálisis cerebral severa en edad preescolar, representan competencias que se pretende alcancen los niños en la medida de lo posible. Cada maestro será el responsable

de tomar decisiones sobre el tipo de actividades que propondrá a sus alumnos dentro de su planeación, a fin de que avancen progresivamente en su proceso de integración a la comunidad escolar y en el desarrollo de sus competencias y quizá también vaya implementando nuevas competencias en los diferentes campos formativos. Cada niño es diferente y con base en esa diversidad se requiere de la visión profesional que vaya adecuando las situaciones didácticas a las demandas de todos y cada uno de los alumnos.

Dentro del Centro de Estimulación Temprana La Gaviota, no hay un programa que conduzca la experiencia didáctica. Cada maestro planea de manera azarosa, no hay un sustento teórico metodológico que avale toda la práctica educativa, ésta se convierte entonces en una actividad fragmentada, no sistematizada. No hay competencias o metas para alcanzar o cada grupo o grado pretende alcanzar las mismas competencias que el otro, haciendo a un lado el desarrollo físico, psicológico, cognitivo y emocional del alumno.

Es por ello que este programa representa una guía para el maestro, ya que de acuerdo a las competencias propuestas, él diseñará situaciones didácticas que favorezcan el desarrollo de todas y cada una de ellas de acuerdo a la edad del alumno y se eviten de esta forma, actividades impropias, repetitivas o ambiguas dentro del aula.

Las competencias que los niños con parálisis cerebral deben desarrollar, deben atender ante todo a elevar su calidad de vida, a favorecer la tolerancia a situaciones diversas tanto en la vida diaria como en el centro escolar.

Para el niño normoevolutivo, desarrollar la competencia de: (del campo formativo: desarrollo físico y salud) “mantener el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico”; resulta fácil, motivador y funcional en su vida cotidiana. Para el niño con parálisis cerebral, resulta imposible y ambicioso. La propuesta en este caso es practicar (con ayuda) actividades al aire libre que favorecen a su vez las actividades propioceptivas, y ello sobre todo, con el fin de propiciar el movimiento corporal y evitar contracturas y posibles malformaciones

físicas que impidan a la larga el acercamiento directo con su entorno y por lo tanto, se conlleve a la limitación en su aprendizaje, pero sobre todo que pongan en riesgo el bienestar físico del niño.

Es decir, la intención es que todo aquel profesional de la educación dentro de sus programas, de prioridad a lo que realmente resulte funcional para el alumno con capacidades diferentes.

Asimismo en la evaluación se considerarán todas aquellas habilidades, capacidades y destrezas que el alumno puede lograr con base en sus características físicas e intelectuales y romper de esta manera con propuestas de evaluación que no aportan información fidedigna y que sólo tratan de cubrir trámites burocráticos para acceder a sistemas educativos superiores. De tal forma se desprende que, la evaluación deberá ser más cualitativa que cuantitativa, en donde se aporte información a maestros de grados posteriores, sobre el avance del menor y de esta manera decidan seguir trabajando sobre las mismas competencias o si implementan otras nuevas con el fin de rescatar lo que verdaderamente sea viable para el alumno.

El proyecto en sí, resulta ambicioso por un sin fin de factores. Dentro de la propia experiencia, los bajos recursos económicos, la mínima capacitación del cuerpo docente, la negligencia de las propias familias y la estructura de grupos integrados, hacen que el proceso educativo se torne difícil. Uno de los principales obstáculos es el número limitado de personal que pueda atender en un tiempo muy estrecho, todos los requerimientos educativos de los alumnos con parálisis cerebral y los de desarrollo "normal".

El problema dentro de la llamada integración educativa es que si por un lado se estimulan valores como la solidaridad, cooperación, respeto, tolerancia y aceptación, por otro, se exige un trabajo arduo para los docentes que tienen que atender a una población multifacética, con grados de desarrollo extremos tanto en lo físico como en lo intelectual.

Cumplir con el proceso educativo de todos los alumnos, adiestrar al alumno especial en el control de esfínteres y en la alimentación, atender a su limpieza, a

sus tiempos fuera en terapias y ausencias por enfermedad, son factores que entorpecen el desarrollo académico del niño más vulnerable, pero por ello, dentro de la planeación se tendrán que contemplar tiempos reales en cada actividad y se tendrá que estar conciente de que lo mínimo que se pueda trabajar en grupo, resultará extremadamente beneficioso para el menor.

Hay que considerar que en el campo de las competencias aún queda mucho por aprender, que en sí se empieza a consolidar como una propuesta educativa y que aún más importante, se tiene que adoptar a una población totalmente opuesta a la que se dirige tal proyecto.

Gradualmente todos los agentes educativos se irán adentrando a esta nueva forma de programar y con ello a favorecer el desarrollo de todos los alumnos y a elevar en general, el nivel de la educación.

A raíz de este nuevo enfoque educativo basado en competencias, la tarea del pedagogo es sistematizar el proceso enseñanza-aprendizaje al diseñar e instrumentar programas cada vez más precisos y realistas, que puedan atender las demandas de toda una comunidad escolar. En la docencia, el mismo profesional tendría que diseñar planes que contemplen las condiciones en las que se desempeña un niño con parálisis cerebral dentro del aula, propiciar situaciones didácticas que ante todo puedan y tengan que llevar a cabo los alumnos en tiempos reales y que con ello se evite la marginación.

Pero esta tarea debe extenderse a niveles educativos superiores, pues se ha observado que el único ambiente educativo favorecedor del desarrollo integral de un niño con capacidades diferentes, es a nivel preescolar. En el nivel primaria, los servicios educativos especiales se restringen a uno o dos niños por grupo (regular) que presentan daño neurológico o problemas leves y el posible acceso a centros especiales se da bajo ciertos requisitos muy severos o, en el peor de los casos son limitados, inexistentes o de difícil acceso por factores geográficos y económicos.

El panorama es poco alentador y la necesidad de profesionales en la materia es urgente. Quizá este sea un aporte para acercar al profesional a la realidad

educativa y brindar algunas herramientas para la atención a niños con necesidades educativas especiales en todos los campos formativos y desarrollar sus capacidades o competencias en la medida de lo posible.

Al final, lo que importa es brindarle al alumno un ambiente enriquecedor de experiencias, un ambiente armonioso en el que pueda sentir respeto, aceptación y confianza.

ANEXO

PLANEACIÓN GENERAL

GRUPO: 3-4 años.

CAMPO FORMATIVO:	Pensamiento matemático	ASPECTO: Forma, espacio y medida
COMPETENCIA: Reconoce características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.		
CONOC.HABS. DESTREZAS: : Reconoce las figuras geométricas: círculo, triángulo y cuadrado.		
<p>CONTENIDOS</p> <p>CONCEPTUAL: Reconozca las figuras geométricas: círculo, triángulo y cuadrado.</p> <p>PROCEDIMENTAL: Observe y manipule las figuras geométricas: círculo, triángulo y cuadrado.</p> <p>ACTITUDINAL: Preste atención a las características físicas de cada figura geométrica.</p>		
PROPÓSITO: Compara figuras geométricas a partir de un modelo.		
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Jugar a buscar los círculos, cuadrados y triángulos que hay en el salón.		
<p>SECUENCIA DIDÁCTICA</p> <p>1. Observar y tocar las tres figs. geom.: círculo, triángulo y cuadrado, elaboradas con lija y escuchar características de las mismas simultáneamente.</p> <p>2. Buscar dentro del salón objetos que tengan la forma de las tres figs. geom.</p> <p>3. Ordenar en conjuntos las figs. geom. similares en características físicas (clasificar) con ayuda del tacto.</p>	<p>ESTRATEGIAS (MATERIAL, ORG. DEL ESPACIO)</p> <p>1. Figuras geométricas de lija.</p> <p>2. Material de sensibilización.</p> <p>3. Objetos del salón que se pongan a su alcance.</p> <p>4. Carreolas para movilizar a los niños dentro del salón.</p>	<p>CRITERIOS DE EVAL.</p> <p>1. Compara figuras y encuentra algunas semejanzas entre ellas.</p> <p>2. Encuentra figuras geométricas a partir de un modelo.</p>

BIBLIOGRAFÍA

1. APAC “Daño encefálico en la primera infancia”. Curso *Órtesis*. Fotocopiado. México. 1995.
2. APAC “Parálisis cerebral”. Apuntes del curso *Ortesis*. APAC. México. 1995.
3. APAC “Tratamiento de los trastornos motores”. Apuntes del curso de *Órtesis*. APAC. México. 1995.
4. Argudín, Yolanda. *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México. Trillas. 2005.
5. *Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad*. Declaración de la Conferencia Nacional. Fotocopiado. Huatulco, México. 16, 17 y 18 abril 1997.
6. Bobath, Bertha; Bobath, Karen. *Desarrollo motor en distintos tipos de parálisis cerebral*. Buenos Aires. Editorial Médica Panamericana. 1976.
7. Bobath, Karen. *Base neurofisiológica para el tratamiento de la parálisis cerebral*. 2ª. ed. Buenos Aires. Panamericana. 1982.
8. Cahuzac. *El niño con trastornos motores de origen cerebral*. 2ª. ed. Buenos Aires. Panamericana. 1985.
9. Campero Cuenca, María Guadalupe. Lahud Rivas, María Isabel. *Participación de la familia en el manejo y cuidado del niño con parálisis cerebral*. México. UNICEF. 1981.
10. Casarini Ratto, Martha. *Teoría y Diseño Curricular*. 2ª. ed. México. Trillas. 1999.
11. Cruickshank, William. *El niño con daño cerebral. En la escuela, en el hogar y en la comunidad*. 3ª. ed. México. Trillas. 2003.
12. Cuomo, Nicola. *La integración escolar. Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza*. Madrid. Aprendizaje Visor. 1994.
13. Deaver, George, M. D. *Parálisis cerebral. Métodos de valoración y tratamiento*.

14. DGEE “Artículo 41 Comentado de la Ley General de Educación”, en *Cuadernos de Integración Educativa No. 2*. Ley General de Educación. Dirección de Educación Especial. SEP. 1994.
15. DGEE *Cómo son los niños con trastornos neuromotores*. Dirección General de Educación Especial. SEP. México. 1991.
16. DGEE “Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales”, en *Cuadernos de Integración Educativa No. 3*. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales de Salamanca, España. Dirección de Educación Especial. SEP. 1994.
17. DGEE “La Integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica para Todos”, en *Cuadernos de Integración Educativa No. 5*. Ley General de Educación. Dirección de Educación Especial SEP. 1994.
18. DGEE “Proyecto General para la Educación Especial en México”, en *Cuadernos de Integración Educativa No. 1*. Dirección General de Educación Especial. SEP. 1994.
19. DGEE “Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)”, en *Cuadernos de Integración Educativa No. 4*. Dirección de Educación Especial. SEP. 1994.
20. Finnie, Nancie. *Atención en el hogar del niño con parálisis cerebral*. 2ª. ed. México. La Prensa Médica Mexicana. 2004.
21. Fortes Ramírez, Antonio. *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. Aljibe.
22. Friend, Marilyn; Bursuck, William. *Alumnos con dificultades. Guía práctica para su detección e integración*. Argentina. Troquel. 1999.
23. Galindo, Carmen; Magdalena Galindo y Armando Torres Michúa. *Manual de Redacción e Investigación. Guía para el estudiante y el profesionalista*. México. Grijalbo. 1997.

24. Hegarty, Seamus. "Cómo puede ayudar la Escuela Especial", en *Lecturas sobre integración escolar y social*. Comp. Por Miguel López Melero y José Francisco Guerrero. Barcelona. Paidós. 1993.
25. Hernández Lozano, Elba Gabriela. *La integración educativa: Las razones del cambio*. Inédita. México. Tesis de Licenciatura en Educación Especial en el área de Problemas de Aprendizaje. Escuela Normal de Especialización. México, Junio 2002.
26. Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la Investigación*. México. McGraw Hill. 1991.
27. Iglesias Iglesias, Rosa María. *Propuestas didácticas para el desarrollo de competencias a la luz del nuevo currículum de preescolar*. México. Trillas. 2005.
28. Malagón y Montes, Guadalupe. *Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños*. México. Trillas. 2005.
29. Perrenoud, P. *Construir competencias desde la escuela*. Argentina. Dolmen. 2002.
30. Pfeiffer, Gustavo. *Servicios para niños con parálisis cerebral*. Sociedad Internacional para el bienestar de los lisiados.
31. *Proyección actual de la educación preescolar en México*. Apuntes del Congreso. Organización Mundial para la Educación Preescolar. OMEP. México. Julio 2005.
32. Puigdemívol, Ignasi. *La escuela especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona. Graó. 2000.
33. Rico Vercher, M. *Experiencias de integración escolar*. Madrid. Marsiega. 1984.
34. Sacristán, José Gimeno y Pérez Gómez, Angel I. "El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula", en *Antología básica, diseño curricular*. Comp. Xóchitl Leticia Moreno Fernández. México. Universidad Pedagógica Nacional. 1994.
35. SEP. *Antología de Educación Especial*.

36. SEP. Curso Nacional de Integración.
37. SEP *Programa de Educación Preescolar*. México. 2004
38. SEP *Teorías contemporáneas del desarrollo y aprendizaje del niño*. Departamento de Educación Preescolar. Toluca, Estado de Méx. Mayo de 2004.
39. Telford, Ch. y Sawrey, J. "El individuo Excepcional", en *Sistemas de Educación Especial I*. Comp. por Carrasco Nuñez, José Luis. México. UNAM. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. 1987.
40. Valdez Fuentes, José Ignacio. *Enfoque integral de la parálisis cerebral para su diagnóstico y tratamiento*. México. La Prensa Médica Mexicana. 1988.

FUENTES DIRECTAS

1. Fernández, María Eugenia. Maestra. Entrevista personal. Centro de Estimulación Temprana La Gaviota. 15 de enero de 2007.
2. Lara, Hilda. Maestra. Entrevista personal. Centro de Estimulación Temprana La Gaviota. 15 de enero de 2007.
3. Tenorio, Sandra. Maestra. Entrevista personal. Centro de Estimulación Temprana La Gaviota. 15 de enero de 2007.
4. Torrentera, Rosalinda. Directora. Entrevista personal. Centro de Estimulación Temprana La Gaviota. 15 de enero de 2007.