

719975



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

“APOYANDO LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN PREESCOLAR: PROGRAMA PARA FORTALECER LA ACEPTACIÓN SOCIAL DE NIÑAS Y NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL”.

INFORME DE PRÁCTICAS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
AITANA FARRÉ-SEMITIEL MENDOZA

DIRECTORA:
MTRA. ELISA SAAD DAYÁN

REVISORA:
DRA. NORMA GEORGINA DELGADO CERVANTES





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



UNAM, 137
2008

M-
Tps.

Jurado

Mtra. Elisa Saad Dayán

Dra. Norma Georgina Delgado Cervantes

Lic. Ma. Eugenia Martínez Compeán

Dr. Gerardo Hernández Rojas

Mtra. Cecilia Morales Garduño

Agradecimientos

Este trabajo está dedicado a los niños del Grupo Técnico de Preescolar del Colegio Vista Hermosa, quienes me enseñaron a ver la vida distinta, me dejaron huella y ahora forman parte de lo que soy. También me ayudaron a entender que todas y todos vivimos en un mundo diverso del que todos formamos parte, y que sin ellos no sólo este informe no se habría realizado sino que las cosas no serían las mismas, por lo menos para mí.

Gracias...

Elisa, Gina, Maru, Gerardo y Ceci... Gracias por su apoyo y por transmitirme el amor por lo que hacen...

Índice

Introducción.....	5
A. Problemática abordada.....	5
B. Justificación.....	9
Capítulo 1. Antecedentes.....	14
1.1. Antecedentes contextuales.....	14
1.2. Antecedentes teóricos.....	21
1.2.1. De la educación especial a la integración educativa.....	21
<i>Antecedentes de la Educación Especial</i>	21
<i>Concepto actual de la educación especial</i>	27
<i>Reorientación de los servicios de educación especial</i>	29
<i>Necesidades educativas especiales</i>	31
<i>Pensar inclusivamente en la enseñanza</i>	32
<i>La educación especial en México</i>	37
1.2.2. Definición de Discapacidad intelectual.....	43
1.2.3. Aceptación social.....	46
<i>Actitudes, interacción social y aceptación social</i>	49
<i>El juego y la amistad</i>	51
<i>¿Qué se puede hacer para promover una aceptación social de niñas y niños con discapacidad intelectual en nivel preescolar?</i>	51
1.2.4. Características infantiles y procesos de aprendizaje.....	54
<i>Desarrollo personal y social</i>	60
1.3. Experiencias similares.....	65
Capítulo 2. Programa de Intervención.....	68
Apoyando la inclusión educativa en preescolar: Programa para fortalecer la aceptación social de niñas y niños con Discapacidad Intelectual (DI).....	68
Capítulo 3. Resultados.....	95
Conclusiones.....	128
Referencias.....	138
Anexos.....	141

Introducción

A. Problemática abordada.

En la actualidad se está trabajando para lograr la integración de todos los niños y niñas con alguna discapacidad a la escuela regular. Esto se encuentra reflejado en uno de los objetivos de la educación, que se enfoca en garantizar a los educandos equidad y calidad educativa.

A lo largo de la historia ha existido la tendencia a marginar y rechazar a sectores de la población que no encajan dentro de los "parámetros de normalidad". Uno de estos grupos es el de personas con necesidades educativas especiales y/o discapacidad. A diferencia de los aprendices regulares, estos alumnos presentan características muy particulares. Anteriormente se creía que estas características no podían ser tratadas desde el enfoque del sistema educativo regular, pues éste estaba diseñado sobre todo para estudiantes que pudieran desempeñarse en él con rapidez y sin impedimentos. Por esta razón se creó un subsistema de la educación regular, la educación especial, enfocada a atender a personas con NEE¹. Desde este sistema, en el que se separa al niño o niña del resto de la sociedad, resulta imposible que ésta última tome conciencia de las diferencias entre los seres humanos y comprenda que vivimos en un mundo diverso del que todos formamos parte.

Por esta razón surgió la necesidad de resignificar el concepto de discapacidad. La perspectiva actual de la discapacidad intelectual está basada en un modelo ecológico y contextual, que se centra en los contextos sociales en los que el niño y la niña se desenvuelven, así como en las personas que influyen en su desarrollo. Desde este enfoque, la discapacidad se define por la cantidad y la calidad de los apoyos que requiere la persona para poder desenvolverse en la vida como un ser autosuficiente, y no por la discapacidad en sí misma (Shalock, 1999).

Para responder a esta nueva definición, se toma el concepto de Integración Educativa, cuyo surgimiento es en los Países Bajos con el concepto de

¹ NEE: Necesidades Educativas Especiales y/o discapacidad

Normalización (Bank-Mikkelsen, 1969, citado en Macotela, 1996) que busca utilizar medios educativos que le permitan a la persona adquirir o mantener comportamientos y características lo más cercanos a la normatividad general, es decir, busca educar en condiciones más cercanas de la normalidad (Macotela, op cit.).

En México, la integración educativa a nivel legislativo se apoya en el artículo 41 de la Ley General de Educación, donde se establece que la educación especial procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social; además plantea que, tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Dicha educación incluye orientación para los padres, madres, o tutores, así como para los docentes y demás personal de escuelas de educación básica regular que integren a las y los alumnos con NEE con o sin discapacidad (PEP², 2004).

Sin embargo, el concepto mismo de integración ha causado controversias, pues su objetivo es reintegrar a alguien en una vida normal que ha sido diseñada sin considerar las diferencias individuales; es decir, pretende la adaptación de un individuo con NEE y/o discapacidad a un sistema que no tomó en cuenta esas necesidades. Por lo tanto Stainback (1999) propone un nuevo concepto más general: el de inclusión educativa. Este concepto plantea que las escuelas deben ser inclusivas y deben crear un sistema que se estructure desde un inicio para satisfacer las necesidades específicas de cada persona, y no buscar simplemente la adaptación de las y los alumnos previamente excluidos de la "normalidad" existente.

En la actualidad los sistemas educativos están tendiendo hacia el concepto de la inclusión educativa. Por ejemplo, en México el Programa de Educación Preescolar de 2004 establece como uno de sus principios pedagógicos promover la diversidad y la equidad educativa. Para ello, la escuela debe ofrecer a las niñas

² PEP: Programa de Educación Preescolar 2004.

y niños oportunidades educativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales; la educadora y los padres, madres, o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y niños con NEE a la escuela regular; y la escuela, siendo un espacio de socialización y aprendizaje, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.

Existe evidencia (citadas en Sabeh y Monjas, 2002) de que la escuela y los docentes pueden ejercer una acción determinante para la adaptación y bienestar de los infantes con DI³, pues pueden ampliar el ámbito de sus relaciones sociales, su autonomía y la confianza en sí mismos. También sirven de ayuda para combatir actitudes de marginación que muchas veces los mismos padres, madres, o tutores propician, ya sea con la intención de protegerlos o por prejuicios personales y sociales.

Aunque los beneficios de la integración son muchos, en la práctica real las cosas no son tan sencillas. Algunas investigaciones han arrojado resultados sobre experiencias sociales negativas de estos niños y niñas (como los sentimientos de soledad), lo cual genera algunas interrogantes (Herman y Margalit, 2000, citado en Sabeh y Monjas, op cit.). Entre los obstáculos que ha enfrentado el proceso de integración se encuentran los siguientes:

- Prejuicios por parte de los agentes sociales, creencias erróneas, intolerancia a la frustración y desigualdad.
- Falta de información acerca de la discapacidad.
- Falta de apoyos, herramientas y otros medios que ayuden a la normalización e integración de las personas con NEE.
- Carencia de valores y actitudes positivas que promuevan la aceptación de la diversidad.

³ DI: Discapacidad Intelectual

En nuestra sociedad existen muchas personas con discapacidad que no pueden adaptarse ni incorporarse a ella, lo cuál indica que aún no se encuentra suficientemente sensibilizada hacia este fenómeno.

Aunque no se conoce mucho de lo que piensan las niñas y los niños de nivel preescolar acerca de las personas con discapacidad intelectual, parece ser que tienen una conciencia más clara de las discapacidades físicas que de las intelectuales, quizá porque se encuentran en una etapa del desarrollo donde su pensamiento es concreto. Sin embargo, como lo que se persigue es la formación de actitudes positivas hacia la discapacidad (de cualquier tipo) el nivel preescolar es ideal para enseñarlas.

En este trabajo se parte de la idea de que los efectos positivos de la integración de niñas y niños con discapacidad no se producen de manera espontánea, y que para conseguirlos debe hacerse un enorme esfuerzo en distintas direcciones: promoviendo las actitudes positivas de docentes, padres, madres, y de las y los compañeros; implementando programas con objetivos inclusivos; interviniendo a través de dinámicas y juegos; etc. (Sabeh y Monjas, op cit).

La base de una verdadera integración es la aceptación social, pues ésta fomenta, por el lado de las niñas y los niños regulares, una conciencia de igualdad, de respeto, de amistad y de tolerancia hacia las diferencias. Por el lado de las y los niños con discapacidad intelectual, les ayuda a comportarse y a mantener relaciones sociales positivas; les enseña que sus actos tienen consecuencias como los de cualquier otra persona y los hace conscientes de que forman parte de la sociedad. La interacción entre la niña o niño con discapacidad y sus compañeros en entornos inclusivos le ofrece oportunidades para desarrollar, practicar y expandir su repertorio de habilidades sociales (Diamond e Innes, 2001, citado en Sabeh y Monjas, op cit.). Con este trabajo se intenta mejorar la inclusión educativa de niñas y niños con DI a través del fortalecimiento de la aceptación

social, ya que la percepción de satisfacción en las relaciones interpersonales está muy relacionada con dicha aceptación, y es una dimensión de Calidad de Vida.

B. Justificación.

La integración de infantes con DI a la escuela regular ofrece beneficios no sólo para las y los niños con discapacidad sino para todos los educandos, ya que a través de la interacción con pares se aprenden pautas de comportamiento y habilidades sociales. Los niños y niñas sin discapacidad hacen aprendizajes importantes, dado que asumen una posición más tolerante respecto a las diferencias humanas, toman mayor consciencia acerca de las necesidades de otros, se muestran menos incómodos ante la presencia de una persona con discapacidad, tienen menos prejuicios y prestan más ayuda a otros. Sin embargo, se sabe, que la integración física por sí sola no es una condición suficiente para lograr la integración educativa, sino que se requiere del trabajo colaborativo entre profesionistas, que esté enfocado en promoverla. La base de la integración educativa es la aceptación social. El grado en el que un niño o niña es aceptado o elegido por otros le brinda un parámetro de satisfacción en sus relaciones interpersonales y en su calidad de vida.

La aceptación social por parte de los compañeros de edad similar y de adultos, durante la infancia, juega un papel esencial en el ajuste o adaptación de cualquier niña o niño. Sin embargo, se sabe que los infantes con discapacidad suelen tener una baja aceptación entre sus iguales y por lo tanto una baja popularidad. A este respecto, se ha encontrado que los problemas más graves de rechazo se producen hacia la discapacidad intelectual y la parálisis cerebral, lo que nos indica que debemos trabajar para promover actitudes positivas hacia estos tipos de discapacidad.

Lo que muchas veces interviene en el grado de aceptación que las y los niños regulares tengan hacia sus compañeros con discapacidad tiene que ver con la conducta de estos últimos, más que con el grado de la discapacidad (Dodge, 1983, citado en Sabe y Monjas, op cit). No es posible decir, que el comportamiento

de las y los niños con DI sea el único factor que influye en que se de la aceptación social, ya que ésta depende también de la influencia de otros elementos como la edad, el ambiente y la historia del grupo.

Las actitudes de los agentes sociales que participan en el proceso de integración, es uno de los factores que mayor peso tiene en la aceptación social. El grado en el que un niño o niña con discapacidad se integra socialmente con sus iguales depende de las ideas y expectativas que forman la base de las actitudes de las y los niños de desarrollo "normal".

Las actitudes están relacionadas con la edad, de acuerdo con Proshhansky (1996), empiezan a aparecer a los tres o cuatro años, cuando se inicia el desarrollo de sí mismo o autoconcepto, y con ello una diferencia clara hacia los demás. En los años escolares iniciales las actitudes se van desarrollando, a medida que el o la niña distingue sus afectos, cogniciones y conductas respecto a un referente concreto.

Las actitudes se aprenden a través de experiencias e interacciones directas e indirectas con personas, objetos, eventos y están especialmente influenciadas, por el grupo primario al que pertenecen (Sabeih y Monjas, op cit.). En este sentido se ha observado que resulta más sencillo enseñar actitudes positivas hacia la discapacidad que tratar de modificar las que ya se tienen. Las y los niños llegan al jardín con aprendizajes sociales influidos por las características particulares de su familia y del lugar que ocupan en ella. La experiencia de socialización en la educación preescolar significa para los pequeños iniciarse en la formación de dos rasgos: su papel como alumnos o alumnas; y como miembros de un grupo de pares que tienen estatus equivalente, pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo previo y al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos, entre quienes la educadora representa una nueva figura de gran influencia.

Estos primeros años de vida constituyen un periodo intenso de aprendizaje y desarrollo que tiene como base la constitución biológica o genética, pero en la

cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, ya sean adultos o niños y niñas. Del tipo de experiencias sociales en las que las niñas y los niños participen a temprana edad dependen muchos aprendizajes fundamentales para su vida futura como lo son: la percepción de su propia persona; las pautas de la relación con los demás, y el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, de pensar y aprender permanentemente. Lo anterior se expresa mostrando curiosidad, prestando atención, observando, formulando preguntas y explicaciones, y poniendo en práctica la imaginación y la creatividad.

A este respecto, la edad preescolar es ideal para fomentar en niñas y niños regulares la aceptación de la diversidad, pues esta etapa se caracteriza por la construcción de la identidad personal, la cual implica tanto la formación del autoconcepto como la autoestima. En este proceso las y los niños están empezando a entender cosas que los hace ser únicos y a reconocerse a sí mismos; a darse cuenta de las características que los hace ser especiales, a entender algunos rasgos relacionados con el género; a compararse con los otros, a explorar y conocer su propia cultura y la de los otros; a expresar ideas sobre sí mismos y a escuchar las de los otros; a identificar diferentes formas de trabajar y jugar en situaciones de interacción con sus pares y adultos, y también a aprender formas de comportamiento y de relación (PEP, op cit.). Sin embargo, es indispensable que exista un mediador que intervenga en la formación positiva de estos rasgos.

El clima educativo representa una contribución fundamental para propiciar el bienestar socioemocional de las niñas y niños. La docente debe promover en el aula que todos sus miembros tengan un sentido de pertenencia al grupo. El objetivo no puede ni debe por consecuencia consistir en obviar las diferencias, en no tener en cuenta a la diversidad de la sociedad.

El hecho de no prestar atención a las diferencias, de no reconocer las muchas formas en que difieren las personas (así como muchas formas en las que

se parecen) transmite a las y los niños el mensaje de que no se puede ni se debe hablar sobre las diferencias. Si las y los docentes no se ocupan de ellas, los diálogos de las y los niños sobre lo que se distinguen entre ellos y ellas se desarrollarán de forma clandestina, convirtiéndose en temas aparentemente prohibidos y sobre los que no es posible hablar de ellos de forma abierta. Por ende, el objetivo debe consistir en la exploración sincera de las diferencias, en la oportunidad de que las y los alumnos puedan experimentar y comprender la diversidad presente en una comunidad segura y acogedora (Sapon-Shevin, 1999).

Al ver que la inclusión de niñas y niños con DI, no se produce de manera espontánea sino que se necesita de un trabajo colaborativo entre profesionistas de distintos campos, es necesario trabajar en ella, interviniendo en distintos factores. Uno de ellos es la aceptación social, la cual es la base de una buena inclusión educativa. Conforme exista una mayor y mejor aceptación social, mejor será la inclusión educativa de personas con discapacidad a la escuela regular y por ende a la sociedad.

Objetivo general:

1. Apoyar la inclusión educativa en preescolar con la finalidad de brindar oportunidades de calidad (educativa y social) a todos los educandos con o sin discapacidad en condiciones de equidad.

Objetivo específico:

2. Fortalecer la aceptación social de niñas y niños en edad preescolar, hacia sus pares con Discapacidad Intelectual en un contexto de inclusión educativa.

Lo anterior se logrará diseñando, implementando y evaluando un programa basado en los siguientes lineamientos:

- a) Promover la valoración de las diferencias como una manera de enriquecer la contribución que cada niña y niño hace a la clase.
- b) Promover experiencias sociales de participación grupal, interacción y pertenencia, en condiciones de equidad.
- c) Sensibilizar y orientar a la docente de preescolar para promover la inclusión educativa en el aula.
- d) Apoyar la inclusión educativa de un alumno con DI al aula regular a través del fortalecimiento de sus interacciones con pares y docentes.

El presente informe está dividido en 3 capítulos. El primero de ellos aborda los antecedentes tanto contextuales, como teóricos, así como experiencias similares que se han hecho con respecto al tema de la sensibilización hacia la integración educativa. El segundo capítulo es el encargado de describir cómo se realizó el programa de intervención; y finalmente el tercer capítulo muestra los resultados obtenidos con su implementación. El informe finaliza con las conclusiones obtenidas.

Capítulo 1. Antecedentes

1.1. Antecedentes contextuales

El informe de prácticas es una opción de titulación que tiene como propósito vincular al alumnado con el campo real de trabajo a través de su participación en un programa de formación en la práctica en contextos naturales. El Área de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuenta con un proyecto de formación en la práctica, el cual permite al alumno o alumna realizar un informe de dicha experiencia con el cual podrá titularse.

El informe parte de la idea de que para lograr un verdadero aprendizaje y una formación profesional no deben separarse “el conocer y el hacer”, y se encuentra sustentado en tres perspectivas de aprendizaje.

Una de ellas es la perspectiva experiencial de “Dewey”, la cual está basada en el supuesto de que todo lo que les pasa a las y los estudiantes influye en sus vidas, y por lo tanto, el currículo debería estar planteado en términos de todas las consecuencias no anticipadas de cada nueva situación significativa que enfrentan los individuos. Para Dewey, “toda educación auténtica se efectúa mediante la experiencia”. Esto significa que el aprendizaje debe ser activo, que hay que utilizar y transformar ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y establecer vínculos entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida (Dewey, 1938, citado en Díaz-Barriga, 2006).

Otro enfoque es el aprendizaje basado en el servicio, en el que las y los estudiantes aprenden y se desarrollan por medio de su participación activa en experiencias de servicio organizadas con cuidado y directamente vinculadas a las necesidades de una comunidad (Buchanan, Baldwin y Rudisill, 2002, citado en Díaz-Barriga, op cit.).

El aprendizaje en el servicio transcurre dentro del continuo del aprendizaje "in situ" a la experiencia de servicio a la comunidad, pero ocurre mientras la alumna o alumno toma los cursos curriculares vinculados al proyecto del servicio, no se trata de actividades desligadas del currículo escolar (Díaz- Barriga, op cit.).

El último enfoque que retoma las perspectivas anteriores, es la enseñanza, situada centrada en las prácticas educativas auténticas cuyo principio es que el conocimiento es situado porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Bajo esta perspectiva se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Es por esta razón que una verdadera formación profesional sólo puede adquirirse en contextos naturales, que permitan al alumno o alumna enfrentarse a una situación real. Precisamente, el informe de prácticas tiene como propósito dicha afirmación.

El presente informe está regido por los lineamientos y la filosofía del "Programa Educación para la Vida", diseñado y desarrollado por el Centro de Autonomía Personal y Social (CAPyS), fundado y dirigido por la Dra. Julieta Zacarías Ponce en 1969. Es una organización civil conformada como asociación no lucrativa, y como tal realiza una variedad de servicios y funciones humanitarias, lleva los problemas de los ciudadanos a los gobiernos, supervisa las políticas y alienta la participación de la comunidad, provee el análisis y experiencia, sirve como mecanismo de advertencia temprana y ayuda en la supervisión e implementación de acuerdos internacionales. CAPyS ha impulsado políticas sociales y educativas a favor de los derechos de las personas con discapacidad intelectual. A través de este programa se han encontrado diversas alternativas que aseguran la participación escolar y comunitaria de niñas y niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

"Educación para la Vida" es un sistema de servicios dirigido a la integración educativa, laboral y social de las personas con DI⁴ y constituye asimismo un modelo para desarrollar la autonomía y favorecer la autodeterminación. El

⁴ A lo largo de este capítulo se usará DI, para referirse a Discapacidad Intelectual.

programa resalta, desde una visión sistémica, ecológica y comunitaria, la importancia de que los servicios a las y los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual se lleve a cabo en ambientes naturales sobre la base de un perfil de apoyos que respondan a sus necesidades.

Plantea como misión; el desarrollo de condiciones favorables en la sociedad, la familia, la escuela y el individuo, para que éste pueda integrarse como un ciudadano más, participando del derecho a dirigir su propia vida, aunado a los apoyos necesarios para el desenvolvimiento en la escuela, el empleo, la vida en la comunidad, la recreación y la autodeterminación. Para ello promueve la integración educativa. En México hay varios colegios que incluyen esta orientación, algunos son: el Colegio Vista Hermosa, el Colegio México, el Colegio Tepepan, el Colegio Justo Sierra, el Colegio Sierra Nevada (Planteles: Interlomas y San Mateo), y el Colegio Fresnos.

El programa de intervención propuesto se llevó a cabo en el "Programa Educación Para la Vida", localizado en el Colegio Vista Hermosa, ubicado en Loma de Vista Hermosa 221, Colonia Lomas de Vista Hermosa.

Es importante decir, que existe un programa de formación en la práctica en este colegio, donde se dan las condiciones necesarias para la formación profesional de los psicólogos y psicólogas. El estudiante además de apoyar en las necesidades presentadas por la institución, se incluye el desarrollar un proyecto específico, cuyo producto será una pequeña muestra del trabajo y la experiencia obtenida durante un año.

El Colegio Vista Hermosa consta de tres áreas o secciones; preescolar, primaria y bachillerato, cada una de ellas tiene un grupo técnico, el cual está dirigido a las personas que tienen discapacidad intelectual. El grupo técnico está conformado, por niñas y niños, o adolescentes (dependiendo de la sección escolar) con discapacidad intelectual. Cada grupo técnico, cuenta con un aula de

apoyo, donde se proporcionan los programas educativos individualizados necesarios, los cuales son realizados y planeados por la titular de cada grupo.

Además de estar en el aula, las y los niños se integran la mayor parte del tiempo en diferentes clases con compañeras y compañeros de su misma edad cronológica, lo que les permite interactuar en los salones regulares.

El objetivo del trabajo del grupo técnico, es ayudar a personas con discapacidad a integrarse de una manera óptima a la sociedad, creando una consciencia y actitud positiva de la comunidad hacia personas con Necesidades Educativas Especiales, para que puedan llevar una vida lo más independiente posible.

El grupo técnico del Colegio Vista Hermosa se inició en el año de 1980 con el apoyo del director del plantel el Director Vicente Louwagie. La Dra. Julieta Zacarías y la Lic. Gloria Burgos expresaron su deseo por la apertura de oportunidades sociales y educativas a niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual. Desde entonces el programa "Educación para la Vida" se vinculó al Colegio Vista Hermosa, ya que en él se buscaban condiciones equitativas para la educación de personas históricamente marginadas, segregadas y rechazadas.

La incorporación y desarrollo del grupo técnico ha permitido respetar el derecho a la educación de calidad de todas y todos los alumnos incluyendo aquellos que presentan una discapacidad; facilitó la sensibilización de alumnos y alumnas, profesores y personal del Colegio hacia la integración, los derechos humanos y los valores como tolerancia, justicia, y equidad. El inicio de este grupo marcó un importante suceso histórico en nuestras escuelas públicas y privadas ya que fue pionero y no fue hasta 15 años después que otras escuelas reprodujeron estas alternativas de educación de calidad (Zacarías comunicación personal 2006).

El aula del grupo técnico tiene una distribución mucho más cercana a la de un aula de trabajo o enseñanza activa, donde su espacio de trabajo es generalmente alegre, dinámico y bullicioso. Ello es consecuencia del trabajo creativo y productivo en el que las y los alumnos tienen tanta participación como el docente.

Los salones regulares tienen una distribución mucho más tradicional, es decir, las sillas y mesas de las y los niños, están orientados hacia el pizarrón, donde la maestra imparte la clase, tomando el papel de una figura de autoridad desde el frente del aula, de tal manera que cada estudiante realiza su trabajo de manera individual.

Esta situación cambia un poco en preescolar, que es donde se llevó a cabo el programa de intervención presentado más adelante; ahí los salones son más amplios, y su distribución se acerca mucho más que en primaria, a los salones de enseñanza activa.

El aula del grupo técnico de preescolar cumple una función dinámica, interactiva e incluyente. Aunque los niños con DI, pasan la mayor parte del tiempo en el aula regular, el aula de apoyo les brinda soportes a nivel académico y funcional, para poder desarrollarse de una manera más óptima en el aula regular. El grupo técnico de preescolar estuvo conformado durante el ciclo escolar 2005-2006, por cuatro alumnos con DI, de los cuales, cada uno de ellos dependiendo de sus características, se integró a un grupo regular.

El aula de apoyo tiene diferentes espacios, lo que les permite a los niños ubicar donde se encuentran los diferentes materiales para trabajar, pues generalmente son muy dispersos.

Las mesas están acomodadas frente a la maestra (en forma de herradura), de tal forma que ella pueda observarlos y en caso de ser necesario trabajar con

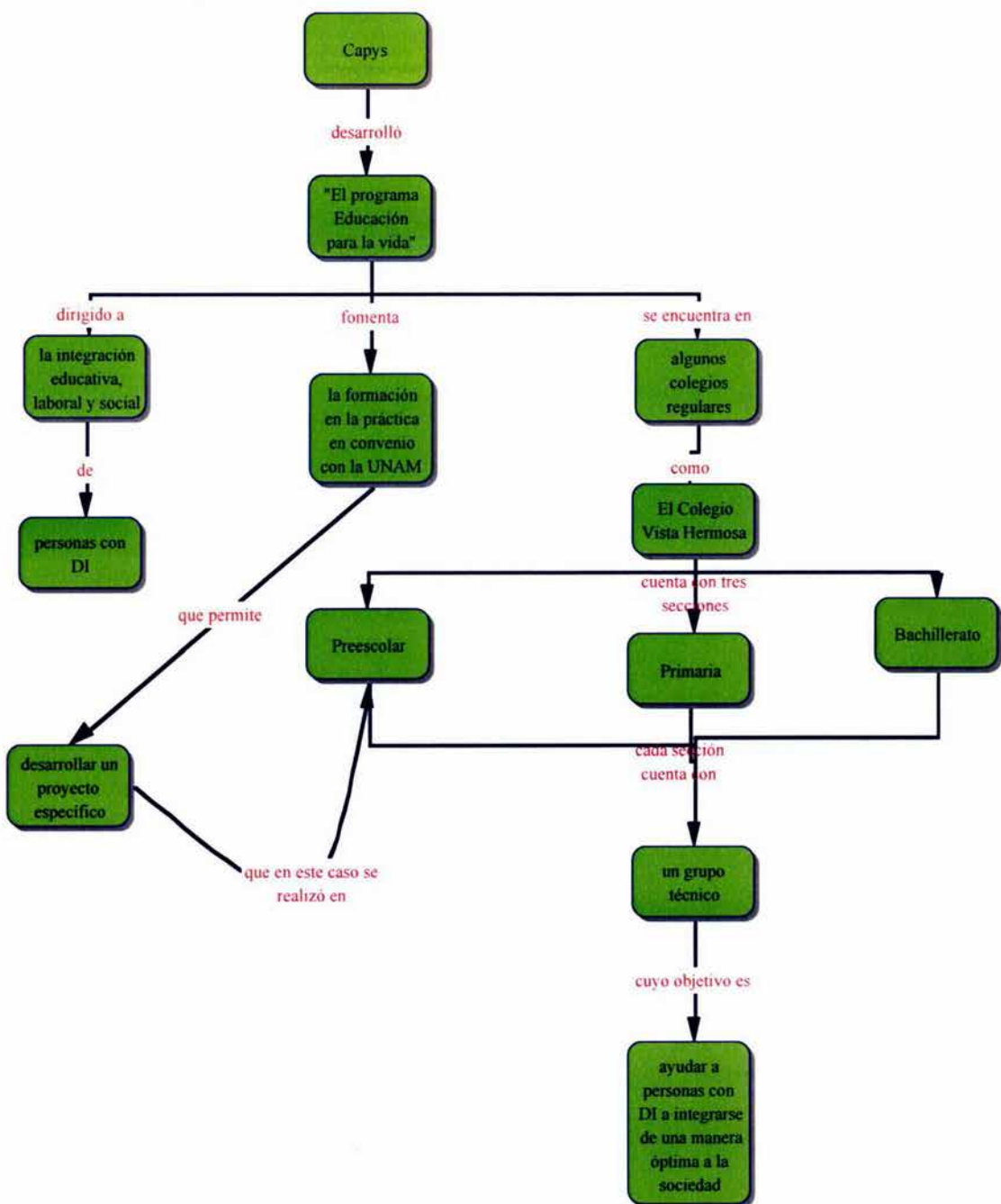
los cuatro, al mismo tiempo, ya que cada uno necesita adaptaciones específicas o individualizadas en el trabajo que está realizando, y atención diferenciada.

Me parece importante resaltar la oportunidad que tuve como estudiante de prácticas de participar en esta experiencia donde no sólo realicé una labor práctica apoyando a los alumnos con DI en su proceso de aprendizaje y a la comunidad estudiantil y docente para lograr una mejor integración, sino que trabajé con mis actitudes hacia la aceptación de la diversidad, logrando un mayor entendimiento acerca de cómo aprenden las niñas y los niños con discapacidad y sensibilizándome hacia estos y hacia la necesidad de trabajar como psicólogos y psicólogas educativas para romper con los prejuicios hacia esta población que durante toda la historia ha sido segregada y marginada.

Para finalizar cabe señalar, a fin de resaltar la importancia que tiene la atención educativa de calidad, que resulta importantísimo que personas con DI puedan tener los mismos derechos que todos los individuos, entre ellos, el derecho a una educación de calidad. Sin embargo, el Estudio Nacional de la Discapacidad (FONADIS-INE 2004), mostró datos categóricos frente a la aún amplia brecha de escolaridad que presentan las personas con discapacidad, dado que más del 50% de ellas no han terminado ni siquiera la educación básica, el porcentaje de personas que acceden a niveles secundarios o superiores se minimiza, al igual que la oferta para jóvenes y adultos, el desfase es de más de 2 años en comparación a la población general y se estima que aproximadamente unas 80.000 personas (niños, niñas, jóvenes y adultos) no han accedido a ningún tipo de atención educativa.

A continuación se presenta un organizador gráfico, en donde se ejemplifican de manera esquemática las instituciones y programas en los cuales se llevó a cabo la propuesta de intervención presentada más adelante (Ver organizador gráfico 1):

Organizador gráfico 1. Antecedentes contextuales



1.2. Antecedentes teóricos

A continuación se presentan los antecedentes teóricos que sustentan este informe. Los temas tratados se muestran en el siguiente orden:

Primero se hará un recorrido histórico que retoma los acontecimientos más importantes ocurridos desde los antecedentes de la educación especial hasta la enseñanza inclusiva, un modelo adoptado hoy en día por diversos autores. Posteriormente se habla de la definición de discapacidad intelectual y su significado social; así como la influencia que tiene éste con la aceptación social de personas con discapacidad, en este apartado se especifican diversos lineamientos que se han propuesto para fortalecerla. Para finalizar se describen las características de aprendizaje de niñas y niños en etapa preescolar pues es la población con la que se realizó el programa de intervención.

1.2.1. De la educación especial a la integración educativa.

Antecedentes de la Educación Especial

Ya desde los escritos medievales se pueden encontrar términos como tontos, idiotas o los que carecen de razón para referirse a personas con discapacidad. Se tiene evidencia de que algunas veces servían de entretenimiento para gente de alcurnia o para la nobleza. En otros lugares se creía que estaban más cerca de Dios y por ello se les trataba con especial reverencia, por otro lado los protestantes pensaban que eran personas que estaban poseídas por el demonio por lo que se convertían en objeto de persecución. Dentro de su familia generalmente recibían buenos tratos, pero de ninguna manera existía alguna educación ni medidas adecuadas para ellos.

A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, nació en Europa occidental y en EUA, una preocupación especial por las personas hasta entonces descuidadas, entre ellas: esclavos, prisioneros, enfermos mentales, y muchos se

empezaron a interesar por las personas con discapacidad intelectual (Ingalls, 1982).

Los orígenes de la educación especial se encuentran en Europa. Uno de sus iniciadores, es Jean Itard, médico francés y Director del Instituto para sordomudos de París, quien en 1789, ayudó a un niño de 11 o 12 años que fue encontrado en los bosques de Aveyron, a través de una serie de técnicas a socializarlo y educarlo. Lo importante de aquí es que con esto se pudo mostrar cómo un niño diagnosticado con discapacidad intelectual (llamado idiota en ese entonces), podía ser enseñado a desempeñar muchas habilidades sociales para participar dentro de una sociedad.

Edouard Seguin, discípulo de Itard, en 1835, emprendió la educación de un niño con discapacidad intelectual. El mérito de Seguin radica en que fue uno de los primeros en demostrar que con el entrenamiento apropiado, muchos individuos con discapacidad intelectual podían ser enseñados a hacer mucho más de lo que jamás se había pensado que fuera posible. A su sistema de educación se le llamó "el Método Fisiológico", que fomentaba el ejercicio de los músculos mediante actividades diarias de acuerdo a las capacidades y necesidades del niño o niña.

En EUA, el personaje que sobresale como originario del movimiento respecto a la DI⁵ es Samuel Howe, un médico que estaba interesado por las niñas y niños sordos y ciegos. En 1846 se le designó presidente de una comisión para investigar la condición de las "personas con DI" del estado, para investigar su número preciso, y para saber si había algo que hacer para mejorar su condición (Kanner, 1964, citado en Ingalls, op cit.). El informe hizo una súplica de que se les diera a las personas con discapacidad un mejor trato y una mejor capacitación, así el gobierno de Massachussets proveyó a Howe de fondos para establecer una

⁵ Aunque estos autores se referían a las personas con DI, como idiotas o retrasados, para este trabajo y considerando la evolución que se ha tenido en este sentido se hablará de DI.

inspirada por Galton y otros, la cual prometía mejorar la especie humana no permitiendo que se reprodujeran los individuos de baja inteligencia, al mismo tiempo que se alentaba a los que tuvieran una gran inteligencia a que tuvieran muchos hijos. Para llevar a cabo lo anterior, se quería aislar a todas las personas con discapacidad de la humanidad o esterilizarlos (Ingalls, op cit.).

Por otro lado, el progreso de las ciencias tuvo muchos efectos positivos en el tratamiento que se daba a las personas con discapacidad intelectual. Un suceso muy importante durante la segunda mitad del siglo XIX, fue el reconocimiento de que "la discapacidad intelectual" no era una enfermedad mental, además de que se dijo que ésta tenía muchas causas.

El estudio científico de la discapacidad intelectual dio otro giro con el advenimiento de las pruebas de inteligencia. Éstas ayudaban a delimitar los distintos niveles de normalidad y de "discapacidad intelectual" y a diagnosticar en cual de ellos se situaba cada alumna o alumno. Esto permitió conocer en qué centros debían escolarizar a los alumnos y alumnas y es como surge la educación especial, la cual tiene un tipo de enseñanza distinto al que se enseñaba en las escuelas regulares.

Aunque la primera mitad del siglo XX no se destacó por promover un trato digno y adecuado hacia las personas con discapacidad intelectual, se establecieron clases especiales en escuelas públicas, pero solamente en algunas de las ciudades más grandes.

En los años 30's del siglo XX ocurrieron sucesos importantes en la política y en la investigación psicológica que generaron un cambio de actitudes de la sociedad hacia las personas con DI. Se crearon un mayor número de programas de beneficencia y de seguridad social.

En los años 40's y 50's, se comprobó que el CI (Coeficiente Intelectual) de las personas con DI subía constantemente como resultado de ser expuestas a mejores circunstancias ambientales, lo cual tuvo gran impacto en los postulados de que ésta, era una condición irremediable. Se descubrió que el ambiente más enervante era el institucional donde los internos residentes no recibían ni la más mínima atención ni estímulo. Las instituciones pasaron de ser algo positivo a algo negativo, donde se encerraba a las personas en contra de su voluntad para ser aislados de la sociedad. Se abre paso la concepción de que la discapacidad puede estar motivada por ausencia de estimulación adecuada o por procesos de aprendizaje incorrectos, es cuando las posiciones ambientalistas y conductistas toman lugar (Marchesi, 1999).

No fue hasta después de la Segunda Guerra Mundial cuando los cambios de actitud empezaron a tener efectos positivos. Un punto clave fue en EUA, la formación de la National Association for Retarded Children (NARC), en 1950.

La mayoría de los estados federativos promulgaron leyes que imponían a los distritos escolares la obligación de proporcionar educación especial y de calidad a todos los que se pudieran beneficiar de ella.

Como vemos, la sociedad estaba cada vez más positiva acerca de la DI, ya no eran ignorados y el estado promovió leyes y lugares para que recibieran un trato justo.

A partir de la década de los años sesenta se produce un movimiento de enorme fuerza, impulsado desde ámbitos sociales diversos, que va a provocar profundas transformaciones en el campo de la educación especial. Según Marchesi (1999), los factores principales que favorecieron estos cambios pueden resumirse en los siguientes:

- a) Una nueva concepción de los trastornos de desarrollo y de la deficiencia.

- b) Una perspectiva distinta de los procesos de aprendizaje y de las diferencias individuales.
- c) La revisión de la evaluación psicométrica.
- d) La presencia de un mayor número de profesores competentes.
- e) La extensión de la educación obligatoria.
- f) El abandono escolar.
- g) La valoración de las escuelas de educación especial.
- h) Las experiencias positivas de la integración.
- i) La existencia de una corriente normalizadora en el enfoque de los servicios sociales.
- j) Los movimientos sociales a favor de la igualdad.

Todos estos factores han contribuido a conformar una nueva manera de entender la discapacidad desde la perspectiva educativa. Dos son los fenómenos más relevantes de esta nueva aproximación: en el plano conceptual, un nuevo enfoque basado en el análisis de las necesidades educativas especiales de las y los alumnos; en el plano de la práctica educativa, que impulsa al mismo tiempo cambios en la concepción del currículo, en la organización de los centros, en la formación de los profesores y en el proceso de instrucción en el aula (Marchesi, op cit.).

Como podemos ver, de acuerdo con Zacarías (comunicación personal), si seguimos el proceso histórico se identifican la prevalencia de tres corrientes predominantes:

- a. El exterminio o aniquilamiento de todos los que fueran considerados como defectuosos.
- b. El proteger a la sociedad de las personas con discapacidad, aislándolos.
- c. El proteger a las personas con discapacidad de la sociedad a través de la segregación.

Si observamos los tres momentos históricos anteriores una variable que está presente en ellas es la violación de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad, ya que en cualquiera de estos, la persona con discapacidad no forma parte de la sociedad como un ser humano común y corriente, que goza de sus garantías individuales y derechos humanos. Es por esta razón que surge como parte de los cambios ocurridos durante la mitad del siglo XX, el concepto de Necesidades Educativas Especiales, para referirse a las personas con DI y que por lo tanto conlleva a nuevas políticas gubernamentales y sociales para promover un mejor trato y una vida de calidad para personas con discapacidad (Marchesi, op cit).

Concepto actual de la educación especial

Dado que diversos grupos e instituciones siguen adoptando el concepto de educación especial, es importante retomarlo.

La educación especial es, un subsistema de la educación general. "Es la parte de la educación general que proporciona servicios a los individuos que no se ajustan al sistema" (Shea y Bauer, 2000).

En el año de 1983 la UNESCO, definió a la educación especial como:

"Una forma de educación destinada a aquellos sujetos que no alcanzan o es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas regulares, los niveles educativos sociales y otros apropiados a su edad que tienen por objetivo promover su progreso hacia esos niveles."

Con esto se pretendía brindar a las personas con Discapacidad, una educación de calidad que promoviera su desarrollo personal, social e intelectual.

Una diferencia encontrada entre los conceptos anteriores y los actuales, es que antes se centraba la atención en el individuo, mientras que las definiciones

actuales ponen acento en la interacción entre los factores del sujeto y los del contexto, por ejemplo, la teoría ecológica.

Según Shea y Bauer, 2000, existen diferentes enfoques de la educación especial: el enfoque biofísico, el enfoque conductual, el enfoque psicoeducativo y el enfoque ecológico. El enfoque biofísico, resalta los factores neurológicos y los orgánicos como los responsables de la conducta. El enfoque conductual menciona que los estímulos en el ambiente inmediato en el cual está funcionando el individuo determinan su conducta. Desde el enfoque psicoeducativo los factores internos al individuo se consideran como la causa primaria de la conducta. Y el último, concibe que el individuo se desarrolla en una relación dinámica y como parte inseparable de los escenarios en los que funciona durante toda su vida.

Un enfoque que no excluye ni se contrapone con las teorías o enfoques anteriores, es el modelo ecológico desarrollado por Bronfenbrenner en 1979, el cual se enfoca en los contextos sociales en los que el niño y la niña se desenvuelve, así como en las personas que influyen en su desarrollo. En esta teoría se consideran 5 sistemas ambientales que van desde las interacciones personales cercanas, hasta las extensas influencias basadas en la cultura. Los sistemas son: microsistema, es un escenario en donde le individuo pasa un tiempo considerable; mesosistema, involucra vínculos entre microsistemas; exosistema, trabaja cuando las experiencias en un escenario influyen en lo que las y los alumnos y docentes experimentan en el contexto inmediato; macrosistema, involucra la cultura en la que tanto alumnos y alumnas como docentes viven, incluyendo los valores y costumbres de la sociedad; y el cronosistema, que se refiere a las condiciones sociohistóricas del desarrollo de los alumnos y alumnas, que implica medios de comunicación, modas, etc. (Santrock, 2001).

Reorientación de los servicios de educación especial

En México se plantean dos vías de acceso al currículum básico para las y los niños con NEE, éstas se consideran como dos estrategias de operación de los servicios de educación especial: los Centros de Atención Múltiple (CAM) para las y los niños que están en proceso de ser integrados a la escuela regular, que podemos denominar también como modalidad escolarizada, y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), para apoyar a los educandos que ya han sido integrados a la escuela regular y que podemos llamar modalidad de apoyo. En ambas estrategias existen preocupaciones que comparten y que es esencialmente en lo que se está trabajando, los cuales se describen a continuación:

1. La sensibilización a toda la población involucrada en la atención educativa para hacer efectivos y válidos los principios de la integración educativa.
2. El conocimiento, por parte de los especialistas de educación especial, del currículum básico y de los escenarios áulicos para estructurar las intervenciones en un contexto educativo y no realizar un trabajo remedial, como se había venido haciendo desde el modelo terapéutico.
3. La identificación de las NEE en la población escolar, a partir de la conceptualización de su naturaleza relativa e interactiva de las condiciones del contexto educativo y no sólo las referidas a las condiciones personales de la discapacidad.
4. La utilización de las adecuaciones curriculares para posibilitar el acceso a las metas y objetivos educativos que se plantean para un grupo escolar y que los sujetos con NEE requieren de manera transitoria.
5. La validación de las estrategias de atención utilizadas en los grupos y escuelas integradoras para que puedan ser empleadas en cualquier espacio educativo que decida abrirse a la diversidad.

6. La capacitación conjunta de los docentes de educación regular y los docentes de educación especial, sobre las formas en que se tiene que conceptualizar la discapacidad desde la dimensión social, y cómo se tienen que atender las NEE en el aula regular.

En el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, algunas de las metas y líneas de Acción especificadas para el 2006 fueron:

- a) Elaborar los lineamientos generales que normen el funcionamiento y operación de los servicios de Educación Especial.
- b) Establecer el marco regulatorio así como los mecanismos de seguimiento y evaluación para fortalecer el proceso de integración educativa en las escuelas de educación inicial básica.
- c) Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a todos los municipios y zonas escolares de educación inicial y básica, priorizando la atención a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (NEE), con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.
- d) Garantizar que el personal de educación especial, educación inicial cuente básicamente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los alumnos y alumnas con NEE, prioritariamente a los que presenten discapacidad.
- e) Garantizar la dotación de los recursos y apoyos técnicos necesarios para asegurar la mejor atención de los alumnos con discapacidad, tanto en las escuelas de educación inicial y básica, como en los Centros de Atención Múltiple.
- f) Informar y sensibilizar a la comunidad acerca de temas relacionados con la discapacidad y las NEE.
- g) Fortalecer la colaboración entre los distintos sectores, instituciones y asociaciones civiles para apoyar la atención integral de los alumnos y alumnas con NEE, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad.

- h) Desarrollar proyectos de investigación e innovación que aporten información que permita una mejor atención de los alumnos y alumnas con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.

Necesidades educativas especiales

Dado que a lo largo del tiempo se había utilizado una terminología peyorativa o no adecuada para referirse a las personas con discapacidad, se adopta el término de NEE para referirse a un continuo de alumnos que pueden presentar alguna dificultad durante su proceso de aprendizaje, la cual puede o no estar asociada a una discapacidad.

El informe Warnock, encargado en 1974 por el Secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos presidida por Mary Warnock y publicado en 1978, popularizó una visión diferente del concepto de NEE. Este informe reconoce que agrupar las dificultades de las y los niños en términos de categorías fijas, no resulta beneficioso ni para las y los niños, ni para los docentes, ni para los padres y madres, y señala 4 razones principales (Marchesi, op cit.):

- a) Muchos niños y niñas están afectados por varias discapacidades.
- b) Las categorías confunden qué tipo de educación especial es necesaria, ya que promueven la idea de que todas y todos los niños que están en la misma categoría tienen similares necesidades educativas.
- c) Las categorías, cuando son la base de la provisión de recursos, no los proporcionan a aquellos niños y niñas que no se ajustan a las categorías establecidas.
- d) Las categorías producen el efecto de etiquetar a las y los niños de forma negativa.

Esta nueva definición de necesidades educativas especiales (NEE), presenta 4 características: 1) Afecta a un continuo de alumnas y alumnos; la

elección del término necesidades educativas especiales refleja el hecho de que las y los alumnos con discapacidad o con dificultades significativas de aprendizaje pueden presentar necesidades educativas de diferente gravedad en distintos momentos de tiempo; 2) es un concepto relativo y contextual; la valoración de las y los alumnos no debe centrarse en ellos mismos, sino que debe tener en cuenta el contexto en el que el aprendizaje se produce; 3) los problemas de aprendizaje; un alumno con NEE presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una respuesta educativa más específica, y 4) el concepto de NEE remite a la provisión de recursos educativos que son necesarios para atender esas necesidades y reducir las dificultades de aprendizaje que pueden presentar esos alumnos.

Esta definición obliga a que los modelos educativos evolucionen y se construyan o adapten para responder a la diversidad. Por esta razón se propone un nuevo concepto que va más allá de la reinserción de alumnas o alumnos con discapacidad a un sistema educativo y social establecido que no consideró desde un inicio sus características.

Este nuevo concepto, sugiere que los sistemas educativos se diseñen para atender a la diversidad.

Pensar inclusivamente en la enseñanza

Hace ya varios años, se han hecho enormes esfuerzos por tratar de dar una educación de calidad a todos y todas. Sin embargo el concepto de Integración ha dejado fuera a muchas personas que por falta de recursos o por falta de una escuela o institución que se encuentre cerca de su domicilio no han podido asistir. Es aquí donde surge el concepto de Inclusión para aludir precisamente a la educación de todas y todos los alumnos en clases y escuelas próximas a su domicilio.

Stainback (1999), habla de que es necesario incluir a todos los niños y niñas en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio y no sólo colocarlos en clases regulares. Dice que es necesario abandonar el término de integración ya que éste alude a que su objetivo es reintegrar a alguien o a un grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido. Desde el punto de vista de las escuelas inclusivas es necesario que se construya un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno desde un inicio, lo contrario a la integración que supone adaptar a las y los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente.

Para lograr lo anterior, es necesario contar con docentes y especialistas que tengan una disposición favorable hacia la inclusión educativa, además de tener las herramientas necesarias para brindar una educación de calidad. Se sugiere contar con grupos de trabajo interdisciplinarios, en donde se discutan y estudien temas acerca de la enseñanza a la diversidad, es bueno contar con el apoyo de los padres de familia ya que son ellos los que comparten el mayor tiempo con sus hijos e hijas.

Es importante también que dentro del salón de clases se siga el principio de las proporciones naturales, es decir, no debe haber dentro de éste, numerosos alumnos o alumnas con discapacidad, de tal forma que se rebase la proporción de alumnos regulares, ya que de esta forma es muy difícil la inclusión y el respeto a la diversidad.

Crear una escuela inclusiva, en la que se reconozca, valore y respete a todas y todos los alumnos supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo. No sólo hay que diseñar las estrategias docentes y determinar el currículo que responda al conjunto de diferencias de los alumnos y alumnas, sino que el currículo debe afrontar las diversas formas en que difieren los estudiantes (Sapon-Shevin, op cit.).

Todos los miembros de las clases inclusivas tienen un sentido de pertenencia al grupo, las y los alumnos no pueden sentirse cómodos, si sienten que tienen que dejar de lado sus diferencias y las de sus compañeros para poder pertenecer a un grupo. El objetivo no puede ni debe por consecuencia consistir en obviar las diferencias, en no tener en cuenta a la diversidad de la sociedad.

El hecho de no prestar atención a las diferencias, de no reconocer las muchas formas en que difieren las personas (así como muchas formas en las que se parecen) transmite a las y los niños el mensaje de que no se puede ni se debe hablar sobre las diferencias. Si las y los docentes no se ocupan de ellas, los diálogos de las y los niños sobre lo que se distinguen entre ellos y ellas se desarrollarán de forma clandestina, convirtiéndose en temas aparentemente prohibidos y sobre los que no es posible hablar de ellos de forma abierta. Por ende, el objetivo debe consistir en la exploración sincera de las diferencias, en la oportunidad de que las y los alumnos puedan experimentar y comprender la diversidad presente en una comunidad segura y acogedora (Sapon-Shevin, op cit).

Las y los niños difieren en muchas dimensiones y la identidad de cada una y uno está configurada por su pertenencia a muchos grupos. Si nos limitamos a describir a un alumno o alumna considerando únicamente una sola dimensión ("Jonás es un niño con discapacidad", o "Carmen es una niña que usa lentes") podemos fomentar el uso de "etiquetas" que conllevan a marginación y rechazo.

Por otro lado, igual que las clasificaciones basadas en una dimensión no bastan para determinar las necesidades educativas, tampoco es suficiente hacer inclusivos ciertos aspectos del currículo sin prestar atención a la identidad completa de la niña o niño ni a la totalidad de su vida.

En las aulas inclusivas puede comenzar la enseñanza conducente a que las y los niños tengan conciencia de las diferencias, apoyen a las y los otros y se muestren activos para cambiar las estructuras opresoras de distintos grupos. En una clase que se ocupe abierta y directamente de los intereses, necesidades y

posibilidades de todos sus miembros, las y los alumnos pueden experimentar mejor unas estructuras democráticas que capaciten y apoyen a todas y todos.

El objetivo de la educación consiste entonces, en crear una comunidad⁶ que acoja a las diferencias, utilice las diferencias entre las y los niños como elementos del currículo y respete esas diferencias en todos los aspectos del programa escolar (Stainback, op cit).

Para lograr una educación inclusiva que rompa con los estereotipos y la desigualdad entre los seres humanos, es importante transformar las aulas de una manera significativa, para esto Sapon-Shevin (1999), propone los siguientes ejes de cambio:

1. Descubrir las diferencias raciales.
2. Descubrir aspectos de las diferencias culturales.
3. Descubrir las diferencias familiares.
4. Descubrir las diferencias de género.
5. Descubrir las diferencias religiosas y las distintas festividades.
6. Descubrir las diferencias de destreza y capacidad.
7. Descubrir la forma de oponerse a los estereotipos y a la discriminación.

Para fines de este trabajo se describirían los puntos 6 y 7.

Descubrir las diferencias de destreza y capacidad.

Aunque algunas características de diferencia de destreza y de capacidad pueden hacerse más evidentes en las aulas inclusivas, la realidad es que todas y todos los niños tienen sus puntos fuertes y débiles. Para contradecir y oponerse a algunas jerarquías típicas que se establecen en las clases basadas en las actuaciones de las y los niños (p. ej. el grupo que mejor lee es el que más rápido lo hace), las y los docentes deben hacer que todas y todos participen en una serie

⁶ Comunidad según Flynn (1989) es: un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para “divertirnos juntos, llorar juntos, disfrutar con las y los otros y hacer nuestras las situaciones de las y los demás”.

de actividades y proyectos, compartiendo y validando de ese modo muchos tipos de excelencia.

El o la docente puede conseguir que sus alumnos y alumnas dialoguen sobre las conductas "de ayuda". Las y los alumnos pueden crear y practicar formas adecuadas de ofrecer y recibir ayuda (p. ej. "¿Puedo ayudarte?, en vez de: "¡Déjame hacerlo, tu eres demasiado tonto!"). Se trata de repertorios de comportamientos que necesita todo el mundo y no sólo aquellas personas cuyas destrezas so limitadas. Las y los docentes pueden ayudar a que las y los alumnos reflexionen con respecto a sus habilidades, a sus debilidades o a las áreas en las que presentan problemas, en la forma en las que se puede ayudar al otro, y en las cosas en las que se necesita ayuda de las y los demás.

Al dar respuesta a estas cuestiones, las y los alumnos y las y los docentes pueden ver que todo el mundo tienen destrezas y habilidades y que todos necesitamos ayuda en ciertos terrenos.

Las enseñanzas y estructuras de evaluación competitivas son incompatibles con la aceptación y las comunidades escolares inclusivas. La competición no sólo es dañina para el o la alumna que se desenvuelve con más dificultad, sino también para las y los alumnos que destacan. A diferencia de las aulas competitivas, en las aulas cooperativas las y los niños se ayudan entre sí, en el plano de la instrucción y en el del apoyo entre compañeras y compañeros, y descubren que, trabajando juntos, consiguen más que trabajando solos. Todas y todos los niños se convierten en miembros activos y funcionales de un grupo en el que comparten destrezas y conocimientos. Las clases cooperativas tienen como lema: "Nadie es tan listo como todos juntos".

Cuando no se penaliza la necesidad de ayuda, sino que se considera como algo corriente y natural y cuando la prestación de ayuda se considera también como algo natural y valioso, las y los niños pueden ser muy serviciales ante los problemas de las y los demás y mostrarse muy dispuestos a apreciar sus logros (Sapon-Shavin, op cit).

Descubrir la forma de oponerse a los estereotipos y a la discriminación.

Para crear y mantener auténticas escuelas y comunidades inclusivas, las y los niños y las y los docentes deben considerarse a sí mismos como agentes de cambio, dispuestos a afrontar los estereotipos y a los comportamientos opresores y discriminadores y capaces de hacerlo. Dependiendo de las edades de las y los alumnos, serán posibles y adecuados distintos niveles de actividad y de respuesta social, pero incluso las y los niños pequeños pueden reconocer los estereotipos y responder a ellos.

Como podemos ver, la creación de clases que hagan sitio y respeten a todas y todos los niños y todas sus diferencias constituye un reto que exige tiempo. Para que esto ocurra, es importante considerar la valoración de las diferencias como una forma de enriquecer la clase, promoviendo experiencias de participación grupal y pertenencia.

La educación especial en México

La historia de la educación especial en nuestro país se remonta al gobierno Juarista con la creación de la Escuela Nacional para sordomudos en el año de 1867 y más tarde, la Escuela Nacional para ciegos en 1870.

Años después, se llevaron a cabo acciones que permitieron apoyar a niños y niñas que presentaban problemas de aprendizaje; para ésto se desarrollaron diversas actividades que permitieron dar inicio a grandes proyectos de investigación.

Durante el periodo comprendido entre 1910 y 1935 se crearon diversas instituciones especializadas tales como el Instituto Médico Pedagógico y más tarde la primera Escuela Normal de Especialización.

En el año de 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial, con las funciones de dirigir, desarrollar y administrar el sistema federal de educación de niños "atípicos", y la formación de maestros especialistas. (Programa Nacional de

Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, 2002, Pág. 11).

En los años 80's, la Dirección General de Educación Especial emitió un documento de política educativa para la atención de las personas con algún requerimiento especial.

Podemos considerar, como los primeros precursores en la educación de los niños con algún tipo de discapacidad al Dr. José de Jesús González, oftalmólogo de profesión, quien fundó una escuela para niños con discapacidad intelectual en Guanajuato; al Dr. Rafael Santamarina Solá y el Profesor Salvador M. Lima. Todos ellos forman parte fundamental en la historia de la Educación Especial no solo en el Distrito Federal, sino en todo nuestro país y en algunos países de Latinoamérica.

Los nombres y escuelas remarcaban la influencia de la perspectiva clínico-médico-taxonomía, ya que incluyen términos como "médico", "anormales", "atípicos", "clínico", entre otros. La orientación de los servicios en este periodo fue más de tipo asistencial y en menor medida terapéutico. (Guajardo, 1994).

México ha seguido la recomendación de la UNESCO en el sentido de transitar de modelos de atención de tipo benéfico-asistencial o médico-terapéuticos hacia un modelo de atención de tipo educativo, centrado en las ayudas que un alumno o alumna necesita para progresar». En ese sentido, «los servicios específicos tienen siempre un carácter complementario y se justifican en base a las particulares necesidades de algunos alumnos» (UNESCO, 1993).

Lo anterior se ve reflejado en la participación que tuvo en dos encuentros internacionales muy importantes: el movimiento internacional de "Educación para todos y satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje", celebrado en Jointien, Tailandia, en 1990; y la Declaración de Salamanca en 1994.

En el primero de ellos se estipulan acuerdos para promover una reforma profunda en los sistemas educativos de todo el mundo y se pretende establecer la educación como derecho de todas y todos. En 1992 y 1993, México tradujo las recomendaciones establecidas en dicho movimiento en los siguientes documentos:

A) El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en donde se puntualiza y profundiza la reestructuración del sistema educativo nacional con el propósito de elevar la calidad de los servicios que ofrecen.

B) Modificación del artículo tercero constitucional y sustitución de La Ley Federal de Educación por La Ley General de Educación en su artículo 41, que especifica que: "La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones de equidad social. Tratándose de menores con discapacidad, 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".

El segundo movimiento en el que participó fue en la declaración de Salamanca España (1994); en donde se buscó ofrecer educación de calidad con igualdad de oportunidades y con equidad a las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en un marco de reconocimiento y respeto a las diferencias individuales.

En este año, se estipularon 4 principios básicos de la integración educativa; entre los cuales se encuentran:

A. Normalización de las condiciones educativas en que se atiende a los niños con necesidades educativas especiales (NEE) para alcanzar una formación educativa lo más normal posible. Esto significa generar el hecho educativo de acuerdo con lo

dispuesto por la Secretaría de Educación, tanto a niños con NEE como a aquellos que no las manifiestan.

B. Integración a las condiciones de desarrollo habituales en la sociedad. Está ligado al principio anterior, ya que la normalización es considerada por algunos autores como la meta, y la integración como la estrategia para hacerla posible. Es importante considerar a la integración educativa como una estrategia que ayuda a fomentar el respeto y aceptación de las personas con discapacidad a las diferentes esferas sociales, sin segregación ni exclusión.

C. Sectorización de la educación. Este principio consiste en que las posibilidades de ingreso y permanencia de los educandos puedan hacerse en las escuelas que están cerca de sus domicilios, independientemente de su condición de discapacidad.

D. Individualización de la enseñanza atendiendo las NEE en un contexto educativo grupal. Esto se logra con las adecuaciones curriculares que permitirán tener acceso a lo establecido en el currículum para todos los niños, atendiendo las posibilidades del sujeto más que su discapacidad. Ante la lógica de que todos somos diferentes, las propuestas educativas no tienen que ser únicas, ya que todos tenemos diferentes ritmos y estilos de aprender, por lo cual es necesario diversificar las estrategias educativas.

En el año de 1997, México participó en la Conferencia Nacional "Atención educativa a menores con NEE: equidad para la diversidad" llevada a cabo en Huatulco. Ésta permitió crear la política educativa de la Secretaría de Educación Pública la cual propuso siete ejes de cambio para lograr que la integración educativa pueda hacerse efectiva, mismos que se describen a continuación:

1. Modificación al aspecto jurídico normativo. Mediante el replanteamiento de los marcos de referencia jurídico - educativos se instituye la posibilidad de que los niños con NEE con o sin discapacidad puedan tener acceso a planteles educativos

ordinarios (Ley General de Educación en sus artículos 39 y 41 y el fortalecimiento de este tipo de pronunciamientos en las leyes estatales).

2. Establecimiento de acciones conjuntas en programas intersectoriales. Se involucra a instituciones que tienen algo que aportar para eliminar las barreras sociales o físicas que existen para la plena integración de esta población, como la Secretaría de Vialidad y Transporte, la Secretaría de Obras Públicas y las instituciones de salud, entre otras.

3. Diseño y aplicación de estrategias metodológicas y operativas. La reorientación de los servicios que ofrece La Educación Especial, el replanteamiento de las prácticas profesionales de los especialistas hacia un modelo educativo, el diseño y aplicación de las adecuaciones curriculares para garantizar el acceso al currículum básico y el trabajo colaborativo con los docentes de la escuela regular son algunas acciones que se han realizado para hacer posible este movimiento.

4. Formación, apoyo y actualización docente con esta óptica de la atención a las necesidades educativas especiales. El proyecto de desarrollo profesional que se implementó en la Dirección de Educación Especial tiene como finalidad no sólo fortalecer los marcos de referencia del personal en torno a la integración educativa, sino focalizar los esfuerzos hacia el personal de educación básica, escenario natural en el que se tiene que ofrecer la atención educativa.

5. Elaboración y disposición de materiales y recursos didácticos para apoyar el acceso de estos niños y jóvenes al currículum básico. Se trabajó un paquete de materiales que tiene como objetivo facilitar el trabajo de niños con NEE integrados a la escuela regular; es importante mencionar que la mayor parte de los materiales estuvo pensado para generar condiciones favorables de acceso al currículum, como son mapas en relieve, lupas gigantes, ábaco para niños con discapacidad visual, regletas, material simbólico y concreto, figuras geométricas gigantes, entre otros, que realmente apoyan los procesos de comprensión de los niños con NEE, además de ayudar a que el resto de los alumnos del grupo se enriquezca con la utilización de estos materiales.

6. Estrategias de comunicación. Algunas discapacidades tienen que ver con las dificultades que se presentan en las vías de comunicación; en el ámbito nacional existe preocupación por apoyar la utilización de otras estrategias de comunicación dentro del aula regular, como una manera de realizar adecuaciones curriculares de acceso, entendidas éstas como las modificaciones de que es objeto el currículum básico para ajustarse a las posibilidades de aprendizaje de todos los niños y niñas.

7. Capacitación para el trabajo. Es importante que la propuesta educativa para los niños con NEE tenga contemplada la capacitación laboral, porque significa la posibilidad de integración social al campo productivo e impulsa la autosuficiencia en los propios alumnos. Se busca que los Centros de capacitación para el trabajo industrial (CECATI) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) ofrezcan espacios para este propósito, además que en los centros de educación especial puedan ofrecerse talleres laborales con jornada complementaria o con jornada básica para todos aquellos alumnos que así lo demanden.

En todos estos ejes se realizaron trabajos a escalas nacional y estatal; la preocupación estuvo en construir mejores condiciones dentro y fuera del sistema educativo para lograr la aceptación, el respeto y la atención de las y los niños con NEE dentro de los espacios contemplados para todas y todos.

La declaración de Salamanca también tuvo un impacto importante en nuestro país. La Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de las acciones realizadas en marzo de 1999 a marzo del 2000 incrementó la integración de los niños y las niñas con discapacidad a la escuela regular, con el crecimiento de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) hizo posible el aumento de la atención de alumnos y alumnas que presentan alguna discapacidad a la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y capacitación para el trabajo de la siguiente manera:

- En el ciclo escolar 98-99 se atendieron a 273 mil 457 estudiantes.
- Para el ciclo escolar 99-2000 se atendieron 290 mil 482 educandos.
- De esta población, el 91 por ciento presentó necesidades educativas especiales, el 7.3 por ciento algún signo de discapacidad y el 1.7 por ciento demostró capacidades y aptitudes sobresalientes.

Con el fin de brindar apoyo a la integración de menores con discapacidad a la escuela regular se concluyó el "Fichero de Adecuaciones Curriculares" que contiene: fichas de orientaciones generales y fichas de español y matemáticas de primero a sexto grados de primaria.

También se elaboró el documento Perfiles de los Desafíos de la Integración Educativa en América Latina como parte de las acciones del Proyecto de la Política Educativa Interamericana (SEP CIDI/OEA) y se elaboraron las fichas de accesibilidad curricular de apoyo a la integración educativa de alumnas y alumnos con hipoacusia.

1.2.2. Definición de Discapacidad intelectual.

Existen muchas definiciones y formas de conceptualizar la discapacidad. Para ello se utilizan palabras tales como: discapacitado, minusválido, diferente, excepcional, de las cuales, algunas conllevan en sí mismas cierto contenido discriminatorio. Cada una de ellas entrega distintas connotaciones dependiendo de cómo cada persona interprete o perciba esta temática.

Al definir discapacidad, se observan dos líneas bastante claras: la que más ha imperado a lo largo de la historia es la que ve a la discapacidad como una carencia o desventaja de la persona y por la cual ella debe adecuarse a la sociedad, asumiendo los costos que esto implica. Otra más nueva, y no manejada aún por todas las personas, plantea la diversidad o diferencia entre las personas y

cómo la sociedad debe estar preparada para acoger a cada una de estas diferencias.

En relación a la primera línea de definición, vemos que se dan distintas conceptualizaciones.

Según la Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (España), se considera persona con discapacidad a todas aquellas que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente y con independencia de la causa que las hubiera originado, vean obstaculizada, en a lo menos un tercio, su capacidad educativa, laboral o de integración social.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) definió el concepto de discapacidad, cuyas manifestaciones son deficiencia, discapacidad y desventaja en el desempeño del rol social, como cualquier restricción o falta de capacidad para llevar a cabo una actividad en la forma o dentro del rango considerado normal.

Según Naciones Unidas (ONU), con la palabra "discapacidad" se resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo. La discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental. Tales deficiencias, dolencias o enfermedades pueden ser de carácter permanente o transitorio.

En base a la segunda línea de definición, se entiende el concepto Discapacidad de la siguiente manera:

Según Schalock (1999): La nueva concepción de discapacidad, incluye varios aspectos:

- 1) La discapacidad de una persona resulta de la interacción entre la persona y el ambiente en el que vive.

- 2) Esta visión enfatiza en la autonomía, la integración, la igualdad y en las capacidades.
- 3) Debe ser vista desde un paradigma de apoyo que remarque la prestación de servicios a las personas con discapacidades y se centre en la vida con apoyo, en el empleo, y en la educación integrada.
- 4) Su tratamiento debe ser garantía en el mantenimiento de la calidad, y evaluación centrada en los resultados.
- 5) Se debe transitar hacia el desplazamiento hacia una aproximación no-categorica de la discapacidad, que se focalice en las conductas funcionales, y en las necesidades de apoyo de las personas sin tener en cuenta su diagnóstico clínico.

Según Schalock, la discapacidad debe ser vista desde un modelo ecológico, en donde ésta no se centre en la persona, como ha ocurrido a lo largo del tiempo, con los modelos asistenciales y médico-rehabilitatorios; sino que esté centrada en la interacción de las personas y sus entornos, en las habilidades funcionales relacionadas con resultados sociales importantes y en proporcionar y evaluar los servicios basados en las necesidades de apoyo a la persona.

Por otro lado, la definición de discapacidad intelectual que da la Asociación Americana de Deficiencia Mental en 1997 es la siguiente: Limitación sustancial en el funcionamiento presente. Está caracterizada por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que se presenta acompañado en dos o más de las destrezas adaptativas siguientes: comunicación, autocuidado, vida diaria, destrezas sociales, uso de recursos de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, académicas funcionales, uso del tiempo libre y trabajo. La discapacidad intelectual debe manifestarse antes de los 18 años.

Como se puede ver, de acuerdo a la definición anterior, ésta se basa en un modelo funcional y se concentra en la manera en como los individuos funcionan dentro de su ambiente.

De acuerdo con la AAMR, 1997, un diagnóstico adecuado para catalogar a una persona con DI, es el que considera las características emocionales y psicológicas del individuo, toma en cuenta la salud y el bienestar físico de la persona, reflexiona sobre elementos de su ambiente actual (vivienda, escuela/trabajo, comunidad), así como la identificación del ambiente óptimo y los sistemas de apoyo que faciliten su independencia/interdependencia, productividad e integración a la comunidad.

Ante las definiciones anteriores, es necesario plantear que en la medida que se pueda, deben conquistarse todas las posibilidades que entrega la ciencia y la tecnología, para que las personas con discapacidad puedan sentirse (y que lo sean) útiles y productivas y para que la sociedad entera también las considere así.

1.2.3. Aceptación social.

En este apartado es importante mencionar, que las consecuencias psicológicas de la discapacidad dependen en buena parte de su significado social, y no tanto por la discapacidad en sí misma (Resnick, 1984).

El hecho de que la discapacidad resulte ser una fuente de inadaptación social, se debe a una inadecuada conceptualización y tratamiento ante las dificultades que origina (Goldberg, 1977).

Estos resultados concuerdan con la hipótesis cognitiva, aceptada hoy ampliamente por la psicología, según la cual nuestra capacidad de adaptación al mundo que nos rodea y nuestro bienestar, dependen básicamente del significado que le damos a dicho mundo.

Por esta razón, uno de los principales objetivos de la educación es ayudar a construir significados de la realidad (incluida la discapacidad) que favorezcan dicha adaptación. La construcción de un significado positivo de la discapacidad, ayudará a que exista una verdadera aceptación social, que rompa con los estereotipos.

Uno de los factores que influye en el significado que se tenga de discapacidad son los prejuicios. Según Allport (1954) los prejuicios cumplen 3 funciones básicas:

1) Economía mental, permite categorizar de modo simplificado la realidad, reduciendo los atributos individuales a las características grupales estereotipadas.

2) Justificación de la hostilidad y/o de la discriminación del otro grupo, activando sesgos atribucionales que llevan a explicar la conducta de los miembros del otro grupo de la peor forma posible.

3) Integración del grupo de referencia, el hecho de compartir los prejuicios del grupo al que se pertenece y excluir a otros permite aumentar la cohesión intragrupal y la sensación de seguridad y apoyo.

Estos prejuicios pueden aumentar en determinadas situaciones, en las que cabe destacar por ejemplo: 1) la incertidumbre sobre la propia identidad, que se produce en las y los alumnos inseguros, y en la necesidad de comprobar la integración en el grupo de referencia por la exclusión de los otros; 2) las situaciones de una alta activación emocional, generadas por el miedo o la percepción de haber sido discriminados; 3) o los conflictos de intereses, que activan sesgos perceptivos para justificar la defensa de los del propio grupo.

La forma más eficaz para terminar con los prejuicios es la inclusión educativa. Desde esta filosofía se piensa que los beneficios de las prácticas que nacen de ella, llagan a todos los niños y niñas. La interacción que se produce entre personas con discapacidad y compañeros y compañeras en entornos inclusivos le ofrece oportunidades inigualables para desarrollar, practicar y expandir su desarrollo de habilidades sociales (Diamond e Innes, 2001, citado en

Sabeh y Monjas, op cit.). A su vez los niños y niñas sin discapacidad también hacen aprendizajes importantes, dado que asumen una posición más tolerante respecto a las diferencias humanas, toman mayor conciencia acerca de las necesidades de otros, se muestran menos incómodos ante la presencia de una persona con discapacidad, tienen menos prejuicios y prestan más ayuda a otros.

Es importante mencionar que aunque cada vez se esté tendiendo a adoptar dicho modelo, en la práctica real las cosas no son tan sencillas y los resultados de algunas investigaciones sobre experiencias sociales negativas de estos niños y niñas como los sentimientos de soledad (Herman y Margalit, 2000, citado en Sabeh y Monjas, op cit.), generan algunas interrogantes.

Los efectos positivos de la integración de niñas y niños con discapacidad no se producen de manera espontánea sino que deben estar mediados por la suma de diversos factores, como las actitudes positivas de maestros y maestras; padres y madres; y compañeros y compañeras; la implementación de programas con objetivos inclusivos; la estructuración del trabajo en el aula favorecedora de la inclusión; la intervención a través del juego; entre otras cosas. Es muy importante remarcar que no existe una verdadera inclusión si no existe una aceptación social.

Los cambios producidos por la integración en la superación de los estereotipos generales hacia el colectivo de las personas con discapacidad no siempre van acompañados de un nivel superior de aceptación de los individuos que pertenecen a dichos grupos y con los que se tiene experiencia directa. Lo cual pone de manifiesto que la actitud hacia el otro grupo en general y la atracción hacia los individuos que lo componen no siempre cambian conjuntamente (Díaz-Aguado, op cit.).

Por otro lado, de acuerdo con la teoría del contacto (Allport, 1954), la mera integración física de los individuos del grupo minoritario no es suficiente para lograr la superación de los prejuicios. Si el contacto es muy superficial y no se facilitan las interacciones que conduzcan a la amistad, el prejuicio suele

mantenerse, o incluso, aumentar, por lo tanto, lo anterior pone de manifiesto, que la mera integración física no garantiza por sí sola la integración social.

A continuación se describen los factores que afectan o intervienen en la aceptación social de personas con DI.

Actitudes, interacción social y aceptación social

Se sabe que las actitudes están relacionadas directamente con el grado que se tenga de aceptación social. Durante la infancia, la aceptación social por parte de los compañeros de edad similar y de adultos, juega un papel esencial en el ajuste o adaptación de cualquier niño o niña. Para definirla se tomará la definición de Monjas que hizo en 1995, que dice que la aceptación social puede ser entendida como el grado en que una persona es querida y aceptada y no rechazada por los demás.

Los niños y niñas con discapacidad suelen tener una baja aceptación entre sus iguales y por lo tanto una baja popularidad, es por esta razón que se debe trabajar en primera instancia con las actitudes de los agentes sociales que rodean a las personas con discapacidad para que se logre construir un significado positivo de ésta y por lo tanto exista una aceptación social. Se ha encontrado que los problemas más graves de rechazo se producen hacia la discapacidad intelectual y la parálisis cerebral, lo que nos indica que debemos trabajar para promover actitudes positivas hacia este tipo de discapacidad.

Lo que muchas veces interviene en el grado de aceptación que las y los niños regulares tengan hacia los niños y niñas con discapacidad tiene que ver con la conducta de estos últimos, más que con el grado de la discapacidad (Dodge, 1983, citado en Sabeh y Monjas, op cit.). Aunque el comportamiento de las y los niños con DI sea un factor importante que influye en que se de la aceptación social, ésta depende también de la influencia de otros elementos como la edad, el ambiente y la historia del grupo (Yude et al., 1998, citado en Sabeh y Monjas, op cit.).

El grado en el que un niño o niña con discapacidad se integra socialmente con sus iguales depende de las ideas y expectativas que forman la base de las actitudes de las y los niños de desarrollo "normal".

Las actitudes de las y los niños están relacionadas con la edad, empiezan a aparecer a los tres o cuatro años, cuando se inicia el desarrollo de un sí mismo y una diferencia clara hacia los demás. En los años escolares iniciales las actitudes se van desarrollando, a medida que el o la niña distingue sus afectos, cogniciones y conductas respecto a un referente concreto. Se conoce muy poco acerca de lo que piensan las y los niños preescolares acerca de las personas con discapacidad intelectual.

Resulta más difícil tratar de que las y los niños preescolares comprendan la discapacidad intelectual, ya que por encontrarse en una etapa del desarrollo psicológico en donde su pensamiento es más de tipo concreto, las discapacidades físicas les resultan más claras de entender.

Las actitudes se aprenden a través de experiencias e interacciones directas e indirectas con personas, objetos y eventos y están especialmente influenciadas, en el caso de las y los niños por el grupo primario al que pertenecen (Sabeih y Monjas, op cit.). Sin embargo, si las experiencias e interacciones con el objeto de actitud no se realizan de manera estructurada y mediada en un principio por profesionales (docentes, psicólogos y psicólogas, madres y padres, etc.), los resultados obtenidos con respecto a la aceptación social de un par con discapacidad podrían ser de tipo negativo.

El tema de la aceptación social ha sido tratado a través del análisis y reflexión del estatus social que tienen las y los niños con discapacidad entre sus compañeros y compañeras regulares, la soledad percibida, la cantidad y calidad de las amistades que desarrollan, las preferencias en el juego, los efectos de la interacción y del contacto estructurado y no estructurado, el desarrollo y modificación de actitudes, la concepción que tienen las y los niños acerca de la

discapacidad, y el efecto que la inclusión así como diferentes programas ejercen sobre la aceptación social. (Sabeh y Monjas, op cit.).

El juego y la amistad

El juego con amigos es para los niños y niñas una actividad indudablemente valorada como experiencia de satisfacción y contribución a la calidad de vida (Verdugo y Sabeh, en prensa). La amistad en la infancia resulta crucial para el desarrollo de habilidades interpersonales como la cooperación, el compartir, la resolución de conflictos, además de ser un recurso de apoyo emocional para el afrontamiento del estrés y amortiguador de la depresión.

A pesar de los beneficios que se han informado sobre la integración social de niñas y niños con discapacidad; numerosas investigaciones prueban que las y los niños con discapacidad integrados en entornos inclusivos, no sólo son menos populares y más rechazados sino que esto va unido a una menor probabilidad de participar en grupos de juego y de ser elegidos como compañeros preferidos de juego (Sabeh y Monjas, op cit.), por lo tanto suelen tener menos amigos y amigas que los niños y niñas con un desarrollo "normal".

¿Qué se puede hacer para promover una aceptación social de niñas y niños con discapacidad intelectual en nivel preescolar?

De acuerdo a diversas investigaciones con respecto al tema de la aceptación social de niñas y niños con discapacidad intelectual en nivel preescolar; Sabeh y Monjas (2002), proponen una serie de preceptos para promover la aceptación social, y se dividen en los siguientes apartados:

- a) **Dar información sobre la discapacidad:** Intervenciones que permitan a las y los niños el conocimiento y la comprensión de las diferentes capacidades y el modo como la discapacidad influye en la participación de actividades. Una de las formas es a través de la lectura de cuentos, los cuales permitan y fomenten la participación

de niños con discapacidad de una manera que sea claramente comprensible.

- b) **Enseñar a valorar las diferencias:** Además de ayudar al niño o niña a comprender la discapacidad, los padres y profesores deben ayudarlo a valorar las diferencias, a apreciar las capacidades y la contribución que cada niña y niño hace a la clase.
- c) **Empezar desde los más pequeños:** La etapa preescolar es fundamental para empezar a promover actitudes positivas y la aceptación hacia las personas con discapacidad. Es más efectivo enseñar actitudes positivas que modificar las negativas.
- d) **Promover experiencias sociales de participación grupal, interacción y pertenencia:** Se pueden crear formas de trabajo cooperativo que promuevan la participación grupal y la pertenencia a un grupo, dando a todos los niños y niñas con y sin discapacidad la oportunidad de participar en las mismas actividades y rutinas de clase.
- e) **Involucrar cuando sea posible al grupo social primario del niño:** Es importante que los padres y hermanos en caso de tenerlos apoyen en la casa teniendo pequeñas pláticas positivas acerca de la discapacidad.
- f) **Dar tiempo al tiempo:** Tomar en cuenta que el cambio en las relaciones interpersonales suele requerir un tiempo considerable. Para ver los resultados de cualquier intervención es necesario tomar en cuenta la duración que le damos a la misma.
- g) **Los padres también pueden hacer algo:** Pueden facilitar la participación de sus hijos en contextos en los que puedan desarrollar amistades íntimas y estables, y enseñarles estrategias de resolución de problemas.
- h) **Los adultos damos el ejemplo:** Los maestros no pueden pedir a sus alumnos lo que ellos no hacen o practican. Deben ser un

modelo de cómo los otros niños deben dirigirse a él y del lugar que deben darle en el grupo.

Por otro lado, Díaz-Aguado (1995), en un artículo llamado "La construcción social de la discapacidad", propone una serie de lineamientos para promover la aceptación social de personas con discapacidad, y por ende una mejor integración educativa. A continuación se enumeran dichos principios:

- a) **Construir un significado positivo de la discapacidad:** Uno de los objetivos de la escuela, es ayudar a construir un significado positivo de la discapacidad que mejore tanto la calidad de vida de las personas como su capacidad de adaptación al entorno normalizado que los rodea.
- b) **Asumir las necesidades educativas especiales y desarrollar habilidades de comunicación para referirse a ellas:** No debe identificarse la integración con la negación de la discapacidad, puesto que cuando así sucede no se realizan las adaptaciones necesarias para compensarla. Las y los niños responden mejor a las diferencias de comportamiento que origina la discapacidad cuando entienden que se producen como consecuencia de ella. Para favorecer la integración conviene desarrollar en las y los alumnos habilidades de comunicación sobre las necesidades educativas especiales que existen en todas y todos, incluyendo las necesidades que conlleva la discapacidad, así como la forma más adecuada de responder a ellas.
- c) **El papel del profesor o profesora debe ser activo para promover una percepción de las y los alumnos con necesidades educativas especiales:** Para favorecer la integración de las y los alumnos con discapacidad no basta con que el profesor evite los estereotipos y las categorías de clasificación, sino que debe destacar las cualidades de dichos

alumnos y alumnas y favorecer así una percepción positiva y realista por parte de las y los compañeros; puesto que de lo contrario, tienden a percibirlos en función de sus limitaciones más fáciles de detectar.

- d) **Evitar el exceso de sufrimiento empático:** El aislamiento que sufren las y los alumnos con discapacidad puede producirse, por lo menos en parte, por la tendencia de sus compañeras y compañeros a evitar las situaciones que asocian con sufrimiento y dolor. Por eso, aunque es necesario desarrollar un buen nivel de empatía hacia las personas con discapacidad, un exceso de sufrimiento empático puede resultar perjudicial. En relación con lo cual cabe considerar la conveniencia de plantear el tema de la discapacidad desde una perspectiva relativista y orientada hacia las soluciones que pueden tener las dificultades que origina.
- e) **La integración física como condición necesaria pero no suficiente de la integración social:** A pesar de la eficacia de la integración para superar los estereotipos hacia los grupos de personas con discapacidad, suelen ser frecuentes los problemas de relación y aceptación hacia las y los alumnos integrados. Para que se de una integración social, son necesarias otras condiciones que el profesor o profesora debe promover activamente (puesto que no se produce de forma espontánea). El docente debe brindar oportunidades del establecimiento de relaciones de amistad, interacciones positivas entre pares, y experiencias de igualdad de estatus.

1.2.4. Características infantiles y procesos de aprendizaje.

Cabe mencionar que al ser este un trabajo enfocado a fortalecer la aceptación social en preescolar, resulta indispensable describir las características y procesos de aprendizaje que presentan las y los niños en esta etapa del

desarrollo. Las cuales fueron retomadas para el diseño e implementación del programa de intervención presentado más adelante.

Desde la nueva visión que establece el Programa de Educación Preescolar 2004, acerca de cómo son y por ende cómo aprenden los niños y niñas en edad preescolar, que toma como referencia al enfoque sociocultural postulado por Lev S. Vigotsky, se concibe el desarrollo personal como una construcción cultural, que se realiza a través de la socialización con los otros de una determinada cultura mediante la realización de actividades sociales compartidas. Para Vigotsky "el hecho humano se produce gracias a la actividad conjunta y se perpetúa y garantiza mediante el proceso social de la educación, entendida ésta en un sentido amplio y no sólo según los modelos escolares de la historia más reciente" (Álvarez y Del Río, 1990).

Bajo este enfoque se invierte la relación tradicional que se suele establecer entre desarrollo y aprendizaje: *Vigotsky afirma que "el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial"* (Citado en Álvarez y Del Río, op cit.), con ayuda de la mediación social e instrumental; la zona de desarrollo próximo o potencial es así el área en la que puede darse el aprendizaje en interacción social con otras personas más expertas, o dicho de otra manera, aquello que un aprendiz no puede hacer solo pero sí con ayuda de otras personas.

Es por esto que el periodo de la infancia ejerce una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños y niñas; es en este periodo en el que se desarrolla su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y las pautas básicas para integrarse a la vida social (PEP, op cit.).

El desarrollo psicológico desde esta visión, no puede verse fragmentado, ya que cada área va a afectar a la otra, y juntas van a lograr el desarrollo integral de la persona. Por esta razón, se tomará como referencia al PEP, 2004, que da un giro a la perspectiva tradicional de enseñanza-aprendizaje en la cual se destacaba lo que las y los niños no pueden aprender ni hacer, a partir de la idea central de

nivel preoperatorio y de sus derivaciones, en vez de considerar que el ser humano nace de alguna manera incompleto, y no va a ser hasta la interacción con el mundo, que se va a ir conformando. El nuevo programa de Educación Preescolar, está organizado a partir de competencias, las cuales son un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

Estos primeros años de vida constituyen un periodo intenso de aprendizaje y desarrollo que tiene como base la constitución biológica o genética, pero en la cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, ya sean adultos o niños. Del tipo de experiencias sociales en las que las y los niños participen a temprana edad dependen muchos aprendizajes fundamentales para su vida futura: la percepción de su propia persona; las pautas de la relación con los demás, y el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender permanentemente, como la curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas y explicaciones, la memoria, el procesamiento de la información, la imaginación y la creatividad.

Las condiciones y la riqueza de las experiencias sociales van a depender de factores culturales y sociales. Estos van a influir en la forma de comportamiento y de expresión, y por ende en el desarrollo más general del lenguaje y de las capacidades de pensamiento; en estas relaciones se comparten significados, ideas, explicaciones comunes, preguntas o dudas: términos que nombran y describen objetos, teorías que explican hechos o fenómenos naturales o sociales, y dudas que indican la búsqueda y el aprendizaje constante.

El contacto con el mundo natural y las oportunidades para su exploración, así como la posibilidad de observar y manipular objetos y materiales de uso cotidiano, permiten a los pequeños ampliar su información específica, y simultáneamente desarrollar sus capacidades cognitivas: capacidades de observar, conservar información, formularse preguntas, poner a prueba sus ideas

previas, deducir o generalizar explicaciones a partir de una experiencia, reformular explicaciones o hipótesis previas; es decir, construir su conocimiento.

Para poder trabajar con ellos y brindarles las herramientas que necesitan para desarrollarse de manera óptima, es indispensable promover un aprendizaje significativo y relacional, para lograr una educación de calidad, lo que da la pauta para realizar talleres, programas y actividades con las y los niños.

Uno de los puntos relevantes que hay que tomar en cuenta es que los niños y las niñas llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo. Las teorías actuales del aprendizaje que tienen influencia sobre la educación, comparten con distintos matices la idea central de que los seres humanos, en cualquier edad, construyen su conocimiento. Esta relación puede tomar distintas formas: confirma una idea previa y la precisa; la extiende y profundiza su alcance; o modifica algunos elementos de esa idea al mostrar su insuficiencia. Es por esta razón, que al tratar todo tema, o al realizar una actividad cualquiera, la educadora debe ponerse en el lugar de las y los niños y plantearse diversas preguntas: ¿Qué saben y qué se imaginan ellos sobre lo que se desea que aprendan? ¿Qué valor agregado aporta a lo que ya saben? ¿Qué recursos o estrategias contribuyen a que se apropien de ese nuevo conocimiento? Esta práctica es la única manera de promover un aprendizaje real y duradero. (PEP, op cit).

Otro punto central es que se fomente y mantenga en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender. El interés se muestra en estados psicológicos particulares, caracterizados por la atención focalizada, prolongada, no forzada y se acompaña de sentimientos de placer y concentración. En las niñas y niños pequeños el interés es situacional, es decir, se genera por las características de ciertos estímulos. El interés emerge frente a lo novedoso, lo que sorprende, lo complejo y lo que plantea cierto grado de incertidumbre. El interés genera motivación y en ella se sustenta el aprendizaje.

Incorporar los intereses de los niños y niñas al proceso educativo no es tan sencillo, y es importante tener en cuenta lo siguiente (PEP, op cit):

- Las niñas y niños no siempre logran identificar y expresar lo que les interesa saber entre todas las opciones posibles o acerca de algo que no conocen.
- Las cosas o problemas que preocupan a las y los niños a veces responden a intereses pasajeros y superficiales.
- A veces se trata de preguntas profundas y genuinas, pero que rebasan la capacidad de comprensión de los niños y las posibilidades de respuesta en el grupo.
- En el grupo hay intereses distintos y con frecuencia incompatibles.

Otro punto importante con respecto al aprendizaje en niños y niñas preescolares, es que aprenden en interacción con sus pares. Los procesos mentales son producto del intercambio y de la relación con otros y el desarrollo es un proceso interpretativo y colectivo en el cual los niños y niñas participan activamente en un mundo social lleno de significados definidos por la cultura en la que se desenvuelven. Es aquí donde entra el concepto de aprendizaje cooperativo, en donde no sólo las y los alumnos aprenden en grupo lo que tienen que aprender (temas específicos, que tienen que ver con el currículo), sino también contenidos importantes que muchas veces se dejan de lado como: la propia capacidad de cooperar, el respeto por las diferencias, así como el valor propio y el de los demás.

Aunque no todos los métodos cooperativos se estructuran de la misma manera, todos ellos ponen de manifiesto la necesidad de confluencia de varios factores, los cuales se enumeran a continuación:

El primero es la existencia de una tarea y un reconocimiento grupal; dicha tarea debe ser no simplemente la de hacer algo en común, sino la de aprender algo como grupo. El segundo factor determinante, es la responsabilidad individual,

es decir, que cada uno de los miembros del equipo realice el trabajo, y aprenda de la misma forma que las y los demás miembros de éste. Sin embargo, cada quien debe aprender a sus propias capacidades y necesidades educativas, lo cual es necesario tomar en cuenta para el tercer factor a considerar, que es la igualdad de oportunidades para el éxito; todos los alumnos y alumnas en un grupo cooperativo pueden contribuir a la consecución de la tarea y al reconocimiento grupal si mejoran su propio rendimiento anterior. Ello permite que todos los esfuerzos de los miembros de un grupo cooperativo que hacen por aprender, tanto los más capaces como los menos, sean valiosos y necesarios para la consecución de la tarea grupal. El último factor, es la existencia de habilidades sociales entre los miembros del grupo. Interactuar eficazmente con otros no es una característica intrínseca de los seres humanos. De ahí que la enseñanza de las habilidades sociales necesarias para ello deben ser enseñadas y al tiempo practicadas antes, durante y después del propio trabajo cooperativo (Fernández, 1995).

Cuando las y los niños se enfrentan a situaciones en las que simplemente escuchan y siguen instrucciones para realizar una actividad determinada, se limitan las posibilidades de ejercicio de operaciones mentales, de comunicación de sus ideas y de estrategias espontáneas que les permitan probar soluciones e intercambiar puntos de vista. Por el contrario, en situaciones que imponen retos y demandan que las y los niños colaboren entre sí, conversen, busquen y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, se ponen en juego la reflexión, el diálogo y la argumentación, capacidades que contribuyen tanto al desarrollo cognitivo como del lenguaje.

Por otro lado, el juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en niños y niñas. El juego es un impulso natural de las niñas y niños que además tiene manifestaciones y funciones múltiples. Es una forma de actividad que les permite la expresión de su energía, de su necesidad de movimiento y puede adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias.

En el juego varían no sólo la complejidad y el sentido, sino también la forma de participación: desde la actividad individual, los juegos en parejas, hasta los juegos colectivos. Los niños y niñas recorren toda esa gama de formas en cualquier edad.

En la edad preescolar y en el espacio educativo, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y niñas y con los adultos. A través del juego las y los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar, en las cuales actúan e intercambian papeles. Ejercen también 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.

Una forma de juego que ofrece múltiples posibilidades es la del juego simbólico. Las situaciones que las y los niños escenifican adquieren una organización más compleja y secuencias más prolongadas. Los papeles que cada quien desempeña y el desenvolvimiento del argumento del juego se convierten en motivos de un intenso intercambio de propuestas entre los participantes, de negociaciones y acuerdos entre ellos.

Desde diversas perspectivas teóricas, se ha considerado que durante el desarrollo de juegos complejos las habilidades mentales de las niñas y los niños se encuentran en un nivel comparable al de otras actividades de aprendizaje: uso del lenguaje, atención, imaginación, concentración, control de impulsos, curiosidad, estrategias para la solución de problemas, cooperación, empatía y participación grupal.

Desarrollo personal y social

El PEP, 2004, se encuentra organizado en 6 campos formativos, los cuales están orientados a promover competencias. Para fines de este trabajo, al estar enfocado en el fortalecimiento de la aceptación social, tomaremos como un punto

esencial para promoverla el desarrollo de competencias del campo formativo "Desarrollo Personal y Social", ya que está enfocado en las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales, que son básicas para la aceptación de uno mismo y de las y los demás.

En la edad preescolar, las y los niños han logrado desarrollar un amplio repertorio emocional que les permite identificar en los demás y en ellos mismos diferentes estados emocionales, y desarrollar paulatinamente la capacidad emocional para funcionar de manera más independiente o autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones, y sentimientos.

La comprensión y regulación de las emociones implica aprender a interpretarlas y expresarlas, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular.

Es un proceso que refleja el entendimiento de sí mismos y una conciencia social en desarrollo, por el cual transitan hacia la interiorización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y de organización de un grupo social.

Las emociones, la conducta y el aprendizaje son procesos individuales, pero que se ven influidos por diferentes contextos; el familiar, el escolar, y el social en el que se desenvuelven las y los niños. En estos contextos aprenden diferentes formas de relacionarse al interactuar con los otros, desarrollan nociones sobre lo que implica formar parte de un grupo, y aprenden formas de participación y colaboración al compartir experiencias. El establecimiento de las relaciones interpersonales fortalece la regulación de las emociones en los niños y niñas y fomenta la adopción de conductas prosociales en las que el juego desempeña un papel relevante por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización, control, interés, estrategias para la solución de conflictos, cooperación, empatía y participación en grupo, además de implicar procesos en los que intervienen la

comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición de asumir responsabilidades y el ejercicio de derechos, factores que influyen en las competencias sociales.

La construcción de la identidad personal en los niños y niñas implica la formación del autoconcepto (idea que están desarrollando sobre sí mismos, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, y el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo) y la autoestima (reconocimiento y valoración de sus propias características y de sus capacidades).

La experiencia de socialización en la educación preescolar significa para los infantes iniciarse en la formación de dos rasgos: su papel como alumno o alumna; y como miembros de un grupo de pares que tienen estatus equivalente, pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo previo y al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos, entre quienes la educadora representa una nueva figura de gran influencia para ellos.

El desarrollo de competencias en los niños y niñas en este campo formativo depende fundamentalmente de dos factores interrelacionados: el papel que juega la educadora como modelo, y el clima que favorece el desarrollo de experiencias de convivencia y aprendizaje entre ella y las y los niños, entre las y los niños, y entre las educadoras del plantel, los padres de familia y las y los niños.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos relacionados con los procesos de desarrollo infantil: identidad personal y autonomía, y relaciones interpersonales. A continuación se presentan las competencias que se pretende logren las niñas y niños en cada uno de los aspectos mencionados (Ver tabla 1).

Tabla 1. Competencias del campo formativo “Desarrollo Personal y Social”

Desarrollo personal y social	
Identidad personal y autonomía	Relaciones interpersonales
Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros.	Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todas y todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir.
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.	Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.
Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.	Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.
Adquiere gradualmente mayor autonomía.	Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.

En síntesis, puede afirmarse que, a través de la historia, las personas con discapacidad han sido excluidas y segregadas, o porque las creían peligrosas para la sociedad, o porque creían que la sociedad les iba a hacer daño. Sin embargo conforme ha avanzado el tiempo, diversos grupos de personas e instituciones, se han preocupado por tratar de brindarles un trato justo, creando condiciones físicas y sociales que mejoren su bienestar y calidad de vida.

Actualmente, se están creando programas para promover la inclusión educativa en los distintos niveles educativos, de tal forma que desde su diseño se consideren las características en las que difieren las personas. El tratar de generar una conciencia de igualdad desde etapas tempranas de desarrollo, como lo es el preescolar, ayuda a forjar los cimientos de una educación de calidad apoyada en la diversidad. En esta etapa, las y los niños son capaces de distinguir las

diferencias, pues se está formando el autoconcepto a través del reflejo y la comparación con el otro, y de esta manera el autoestima.

La premisa, es que conforme más se acepte un individuo y sea capaz de reconocer sus propias fortalezas y debilidades, además de valorarse, va a aceptar más a las y los otros construyendo significados de la realidad y relaciones interpersonales más positivas.

Es aquí donde radica la importancia de generar programas que promuevan la aceptación social, ya que ésta no se da de manera espontánea sino que requiere primero que nada de un pensamiento inclusivo de las y los docentes que promueva el reconocimiento y expresión de las diferencias entre las y los alumnos como una manera de enriquecer la clase, donde todas y todos participen en las mismas actividades de manera activa y colaborativa, donde se rompa con la visión de que una educación de calidad es una educación que promueve la competencia entre las personas y a diferencia de esto se promueva el apoyo mutuo, la colaboración y la solidaridad, en la cual la inclusión de los que presentan NEE, resulta más satisfactoria.

1.3. Experiencias similares

En la literatura existen varios trabajos que reportan experiencias similares a esta propuesta de intervención, y que han tenido resultados satisfactorios.

A nivel internacional podemos encontrar un estudio realizado por Favazza y Odom (1997), para mejorar la aceptación social de niñas y niños con discapacidad. El estudio se llevó a cabo con 57 niños y niñas entre 5 y 6 años, para probar los efectos de un programa de intervención de 9 semanas, incluyendo experiencias indirectas (lectura de historias y discusión sobre personas con discapacidad), experiencias directas (juego estructurado con niños con discapacidad), y trabajo a través del grupo social primario (lectura en el hogar).

Con el objeto de determinar los efectos del contacto sobre las actitudes hacia niñas y niños con discapacidad, se constituyeron 3 grupos: el de alto contacto (sometido al tratamiento experimental), el de bajo contacto, y el de ausencia de contacto como grupo control. Los resultados del estudio indicaron mejoras significativas sobre el nivel de aceptación sólo en el grupo de alto nivel de contacto.

Como conclusión parece importante considerar que el contacto directo si es estructurado tiene mayores probabilidades de promover actitudes positivas y facilitar la interacción que el contacto tiene por sí mismo.

Otra investigación fue realizada por Diamond y Hestennes (1996). Ellos indagaron sobre el modo en el que la hipotética discapacidad de un niño o niña afectaría la predisposición a la amistad por parte de niños y niñas sin discapacidad de edad preescolar. Se mostraron fotografías de niños y niñas con discapacidad a 35 niños de entre 38 y 72 meses, y a continuación, se les preguntó si podrían ser amigos o amigas de esos niños o niñas. El 69% indicó que podrían ser amigos del niño o niña con discapacidad auditiva; 71% indicó que podría ser amigo o amiga

del niño o niña con discapacidad física, con síndrome de Down y discapacidad visual; el 77% indicó que podría ser amigo o amiga del niño o niña con desarrollo normal.

Estos resultados según los autores muestran que los niños y niñas pequeños no asumen de manera automática que un niño o niña en el que reconocen una discapacidad debe ser rechazado o rechazada. Sin embargo otros autores (Favazza y Odom, 1997), señalan que las puntuaciones obtenidas en el pretest sobre actitudes en el estudio experimental que llevaron a cabo con niños y niñas preescolares, reflejan un bajo nivel de aceptación de niños y niñas con discapacidad.

A nivel nacional existen algunos trabajos que hablan de experiencias de sensibilización hacia la discapacidad, sin embargo son pocos los que existen a nivel preescolar.

Uno de ellos es la tesis de licenciatura de Cano y Nava (2006), dirigida por la maestra Elisa Saad Dayán, llamada "Propuesta de una unidad didáctica para desarrollar actitudes positivas hacia los valores relacionados con la diversidad entre docentes y alumnos de nivel preescolar".

Es una propuesta orientada a sensibilizar a un sector de la sociedad, presentando una unidad didáctica enfocada a fomentar y desarrollar tanto en alumnos de 4-5 años de edad, como en docentes de nivel preescolar, valores que promuevan la aceptación de la diversidad para así apoyar el cambio en el ambiente educativo y social.

Como conclusión se sugiere que la unidad didáctica se aplique para que se puedan registrar sus resultados y observar sus efectos tanto en los alumnos como en los docentes, creando una escala que mida actitudes y que pueda evaluar los resultados de su aplicación.

Otra propuesta de sensibilización es la tesis de licenciatura de Ochoa y Torres (1996), dirigida por la maestra Elisa Saad Dayán, llamada "Aplicación de un programa de sensibilización como una estrategia para modificar la actitud de alumnos regulares hacia alumnos con NEE que asisten a una escuela regular".

Es una propuesta orientada a conocer la actitud de alumnos regulares hacia alumnos con NEE que asisten a una escuela regular, para diseñar un programa de sensibilización a partir de los lineamientos del programa "Niño a Niño" propuesto por la UNESCO, implementarlo, evaluarlo y difundir información sobre el papel que juegan los alumnos regulares en la integración de alumnos con NEE en la escuela regular.

Como conclusiones de la propuesta, los datos obtenidos con ella permitieron conocer las actitudes de los alumnos regulares hacia los alumnos con NEE, encontrando que sí existía una interacción con ellos pero porque eran percibidos como enfermos, retrasados mentales, y/o raros además de considerarlos sucios, molestos y por no saber cómo tratarlo; otro hallazgo fue que presentaban poca aceptación hacia la inclusión de alumnos con NEE.

Los cambios encontrados en las actitudes de los alumnos regulares después de la intervención fueron los siguientes: mayor interacción entre alumnos regulares y alumnos con NEE, dejando de ser percibidos como enfermos o personas retrasadas, y considerándolos ahora como individuos con DI, se encontró una mayor aceptación hacia la integración, ya que al ponerse en el lugar del otro pueden aprender de ellos. Por otro lado, obtuvieron un mayor conocimiento sobre lo que pueden hacer los alumnos con DI y la forma en la que pueden aprender, además de reportar que el grupo técnico (donde están los niños con DI), debería llamarse como cualquier otro grupo con un grado y una letra como los demás del colegio.

Capítulo 2. Programa de Intervención

Apoyando la inclusión educativa en preescolar: Programa para fortalecer la aceptación social de niñas y niños con Discapacidad Intelectual (DI).

La intervención que se desarrolló, queda sustentada en uno de los principios de la Inclusión Educativa, el de brindar educación de calidad a todos los educandos dentro de un mismo contexto, ayudando con ello a fomentar el respeto y aceptación de las personas con discapacidad en las diferentes esferas sociales, sin segregación ni exclusión. En diversos estudios (Sabeih y Monjas, 2002) se ha observado que la integración de infantes con discapacidad no se produce de manera espontánea sino que resulta de un trabajo conjunto entre padres, docentes, alumnado y profesionales de apoyo entre los que se encuentra el psicólogo educativo.

Las actitudes de los agentes sociales que participan en el proceso de integración, es uno de los factores que mayor peso tiene en la aceptación social. El grado en el que un niño o niña con discapacidad se integra socialmente con sus iguales depende de las ideas y expectativas que forman la base de las actitudes de las niñas y los niños de desarrollo "normal".

Las actitudes están relacionadas con la edad. En los años escolares iniciales las actitudes se van desarrollando a medida que el niño o la niña distingue sus afectos, cogniciones y conductas respecto a un referente concreto. Sin embargo, se conoce muy poco acerca de lo que piensan las niñas y los niños preescolares regulares acerca de las personas con Discapacidad Intelectual (DI)⁷.

Los niños y niñas con discapacidad suelen tener una baja aceptación entre sus iguales y por lo tanto una baja popularidad. A este respecto, se ha encontrado (Díaz-Aguado, 1995) que los problemas más graves de rechazo se producen

⁷ A lo largo del capítulo se usará DI, para referirse a Discapacidad Intelectual.

hacia la discapacidad intelectual y la parálisis cerebral, lo que nos indica que debemos trabajar para promover actitudes más positivas hacia este tipo de discapacidad.

De lo anterior surge la importancia de hacer programas que apoyen la inclusión educativa. El siguiente programa busca fortalecer la aceptación social de niñas y niños de preescolar con DI, ya que se ha observado que a través de una buena aceptación social se logra una mejor integración; mientras que una baja aceptación pone en riesgo el ajuste social y emocional de las niñas y los niños, así como su calidad de vida.

2.1. Objetivos Fundamentales:

Apoyar la inclusión educativa en preescolar: fortaleciendo la aceptación social de niñas y niños con DI dentro del aula regular, a través de:

- a) Promover la valoración de las diferencias como una manera de enriquecer la contribución que cada niña y niño hace a la clase.
- b) Promover experiencias sociales de participación grupal, interacción y pertenencia en condiciones de equidad.
- c) Sensibilizar a la docente regular⁸ para crear condiciones de equidad dentro del aula, promoviendo de esta manera la participación de todas y todos en las actividades realizadas.
- d) Apoyar la inclusión de un alumno con DI al aula regular a través del fortalecimiento de sus interacciones con pares y docentes.

A continuación se presentan los propósitos de este programa de intervención; una descripción de los participantes en el estudio; los escenarios en los que se trabajó; además de mencionar de forma detallada cada una de las fases en las que se

⁸ Se hace uso del término docente "regular" para referirse al profesor o profesora que se encuentra frente a un grupo (profesores en servicio) compuesto de niñas y niños de desarrollo "normal", es decir, que no presentan una discapacidad. En un contexto de integración educativa, como es el caso del Colegio Vista Hermosa, un niño con DI, se encuentra integrado en la mayoría de las clases al aula regular.

llevó a cabo este programa de intervención, para finalmente describir los instrumentos de evaluación.

Propósitos:

Los propósitos del programa de intervención fueron:

- Evaluar el nivel de aceptación social inicial de un niño con DI dentro del aula regular. Para lo cual se diseñaron instrumentos de evaluación cualitativa que permitieran determinarlo. Entre las cuales se encuentran:

-**Rúbricas:** Guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas (Díaz-Barriga, 2006).

-**Escalas tipo Likert:** Escala ordinal, compuesta por afirmaciones o enunciados que tienen de 3 a 7 opciones de respuesta, que van del totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo.

-**Sociometría:** La sociometría se considera la medida de las relaciones sociales entre los miembros de un grupo, entendiendo por grupo aquel conjunto humano cuyos elementos se conocen, se influyen mutuamente y poseen objetivos en común.

El objetivo de la sociometría es tratar de medir el número de elecciones o rechazos que un sujeto recibe y su posición en el grupo, pero sin ofrecer datos relativos a las causas motivadoras de las decisiones tomadas por los sujetos en cuanto a sus preferencias o repulsas (Monjas, 2000).

-**Dibujo de la figura humana en el niño (Koppitz):** La utilización de la prueba del Dibujo de la Figura Humana (DFH), es una forma de evaluar el desarrollo cognoscitivo del niño o la niña. Para Koppitz es posible darle al dibujo de la figura humana de los niños y niñas una significación tanto de su desarrollo como de una forma proyectiva. Para fines de este

trabajo, los indicadores emocionales fueron utilizados para ver cómo las niñas y los niños regulares, perciben a sus pares con discapacidad. Los resultados obtenidos deberán ser tomados con cautela, ya que el dibujo puede estar influenciado tanto por el nivel de maduración de la persona que realizó el dibujo, como por la imagen que tenga de sí mismo.

- Diseñar un programa para fortalecer la aceptación social de un niño con DI dentro del aula regular. El cual estará basado en el enfoque socioconstructivista; en las características de aprendizaje que propone el Programa de Educación Preescolar, 2004; y en los lineamientos que proponen Sabeh y Monjas (2002) y Díaz Aguado (1995) para promover una inclusión educativa de calidad, además de la Carpeta para la resolución creativa de los conflictos (2003).
- Implementar un programa para fortalecer la aceptación social de un niño con DI dentro del aula regular.
- Evaluar el nivel de aceptación social final del niño con DI, para saber cuál fue el impacto que tuvo el programa de intervención.

2.2. Población destinataria:

El programa de intervención estuvo destinado a un total de 29 estudiantes, 28 infantes regulares y un niño con Necesidades Educativas Especiales, asociadas a una DI, cuyas edades oscilan entre los 6 y 7 años. Dicha población se encuentra cursando el último año de preescolar en el Colegio Vista Hermosa el cual participa en el programa Educación para la Vida.

El grupo no mostraba mucha cohesión entre sus miembros. Aunque estaban organizados en equipos, la interacción entre ellos era escasa y poco estructurada.

La docente reportó que dentro del grupo regular había algunos niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE)⁹, entre las cuales se encontraban:

⁹ A lo largo de este capítulo, se usará NEE, para referirse a Necesidades Educativas Especiales.

dificultades en las habilidades sociales, poca autorregulación, baja tolerancia a la frustración, y dificultades en la atención y concentración, los cuales no eran considerados con DI.

2.3. Espacio de trabajo:

Escenario general

El programa de intervención se llevó a cabo en el Colegio Vista Hermosa ubicado en Loma de Vista Hermosa 221, Colonia Lomas de Vista Hermosa.

Esta institución cuenta con tres secciones:

- Preescolar, primaria y bachillerato el cual está conformado por secundaria y preparatoria.

En cada sección se encuentra el “grupo técnico”. Su objetivo, es ayudar a personas con discapacidad a integrarse de una manera óptima en la sociedad, creando una consciencia y actitud positiva de la comunidad hacia personas con NEE, para que puedan llevar una vida independiente en el mayor grado posible. El grupo técnico cuenta con un aula de apoyo para proporcionarles a las alumnas y los alumnos con DI, los apoyos necesarios para que logren un desempeño óptimo, los cuales son realizados y planeados por la titular de cada grupo. Las niñas y los niños con DI, pasan una parte minoritaria del tiempo en éste y la mayor parte son integrados en diferentes clases regulares con compañeras y compañeros de su misma edad cronológica.

En el preescolar, cada uno de los grupos tiene un nombre de un animal, el grupo técnico de esta sección se llama “Pinguinos”, y está compuesto de 4 niños con DI.

Escenario específico

Se trabajó en el aula del grupo regular denominado "Leones", perteneciente al último año de preescolar. En ésta se encuentra integrado la mayor parte del tiempo Pablo¹⁰, un niño con NEE, asociadas a una DI. La organización del aula, es similar a la de un salón de enseñanza activa en donde las niñas y los niños se encuentran sentados en equipos de 5 o 6 personas, y cuenta con varias áreas: un área de lectura de cuentos y discusiones en equipo; un área donde se encuentran los distintos materiales (cuadernos, estuches, plumones, plastilina y diversos materiales didácticos); y el área de trabajo de las y los estudiantes. El salón cuenta con un escritorio y un pizarrón, además de un tablero donde se exponen los trabajos de las niñas y los niños.

2.4. Fases de las prácticas integrales:

A continuación se presentan cada una de las fases de las prácticas integrales, de las cuales las últimas 6 corresponden al programa de intervención:

Fase 1: Acercamiento y familiarización con la población.

Fase 2: Detección de las necesidades.

Fase 3: Búsqueda documental.

Programa de Intervención:

Fase 4: Evaluación inicial del programa de intervención.

Fase 5: Diseño del programa de intervención.

Fase 6: Implementación del programa de intervención.

Fase 7: Evaluación del desarrollo del programa de intervención.

Fase 8: Evaluación del impacto del programa de intervención.

Fase 9: Comunicación de los resultados obtenidos con la intervención.

¹⁰ Pablo 1, seudónimo para preservar la confidencialidad del participante.

En la siguiente tabla se describen cada una de dichas fases, así como los objetivos, las actividades, los materiales y las evaluaciones realizadas en cada una de éstas (Ver tabla 2).

Tabla 2. Fases de las prácticas integrales

Fases	Objetivos	Actividad	Material	Mecanismos de Evaluación
Fase 1: Acercamiento y familiarización con la población	Conocer a la población para la cual está destinado el diseño e implementación del programa. Tanto a las personas con las que se hizo la intervención, así como los niños con DI.	Convivencia directa con las y los alumnos y docentes tanto regulares como del grupo técnico. Colaboración en el proceso de enseñanza – aprendizaje (niños con DI). Seminario después del trabajo en el aula de apoyo.	Dispuesto en el aula y proporcionado por la docente de prácticas.	Interacción alumno-facilitador. Así como la observación constante, participante y no participante (Bitácora): Filosofía de la institución así como del Programa Educación para la vida. Identificación de los principios, estrategias, y formas de organización de los apoyos a los alumnos con NEE.
Fase 2: Detección de necesidades	Conocer cuáles son las necesidades que se presentan en el preescolar con respecto a la integración educativa.	Por medio de la observación del comportamiento de los educandos y docentes de grupos regulares, con los niños con DI. Seminario después del trabajo en el aula de apoyo.	Observación, y Bitácora.	Delimitación del programa de intervención. Bitácora.
Fase 3: Búsqueda documental	Buscar sustento teórico para el diseño y desarrollo del programa de intervención.	Seminario con antecedentes generales del programa. Búsqueda del material teórico para el sustento del programa. (Bibliográfico y en base de datos).	Bases de datos, y lecturas de sustento teórico.	Lecturas teóricas recopiladas. Realización del marco teórico. Bitácora.
Fase 4: Evaluación inicial:	Conocer el estado actual de aceptación social de las niñas y niños regulares en edad preescolar, hacia su par con DI.	La evaluación inicial consta de 3 puntos: 1. Identificar el estatus que tiene el alumno con DI, entre sus compañeras y compañeros regulares. 2. Identificar la frecuencia y calidad de interacciones del alumno con DI en el grupo regular. 3. La concepción que tienen las niñas y niños regulares hacia sus compañeros con DI. (Ver tabla de evaluación inicial)	Bases de datos, lecturas, y distintos materiales que ayuden a desarrollar la evaluación inicial (Bitácoras, observaciones, escalas likert y rúbricas). (Ver instrumentos de evaluación).	Observación, entrevistas, rúbricas, listas de chequeo, escala likert y bitácora.

(Continuación tabla 2)

<p>Fase 5: Diseño del programa de intervención.</p>	<p>Diseñar un programa de intervención para fortalecer la aceptación social de niñas y niños regulares en edad preescolar hacia su par con DI.</p>	<p>Revisar el sustento teórico en el que se basó el programa, y determinar las fases que lo constituyen, así como la búsqueda de materiales que permitieran llevarlo a cabo, y hacer las adecuaciones del material en caso de ser necesario. (ver diseño del programa de intervención).</p>	<p>Bases de datos, lecturas, y distintos materiales que ayuden a desarrollar el programa de intervención.</p>	<p>Rúbricas, bitácora y listas de chequeo.</p>
<p>Fase 6: Implementación del programa de intervención</p>	<p>Fortalecer en las y los alumnos regulares, la aceptación social de un niño con DI, para lograr una mayor y mejor integración.</p>	<p>Se realizó un programa para fortalecer la aceptación social de niños con DI. Se hizo con uno de los grupos regulares del último año de preescolar (6 y 7 años) en el que se encuentra integrado un niño con DI, por medio de diversas actividades. Las cuales se diseñaron y distribuyeron en 10 sesiones.</p>	<p>Cuentos, hojas blancas, colores, estambres, etc.</p>	<p>Se evaluó por medio de rúbricas diseñadas a partir de los registros de la bitácora de campo.</p>
<p>Fase 7: Evaluación del desarrollo del programa de intervención.</p>	<p>Conocer los resultados obtenidos en cada una de las sesiones del programa de intervención para ver si se logró con el objetivo propuesto en esa sesión.</p>	<p>Cada sesión se evaluó, por medio de rúbricas diseñadas a partir de los registros de la bitácora de campo y de los productos obtenidos por sesión.</p>	<p>Análisis de la bitácora de campo, de los productos obtenidos, e instrumentos de evaluación.</p>	<p>Recuperación cualitativa de observaciones y productos por sesión (bitácora, y productos). Análisis de los datos obtenidos, haciendo una comparación entre el resultado obtenido y el objetivo propuesto para ver si se llegó a la meta.</p>
<p>Fase 8: Evaluación del impacto del programa de intervención.</p>	<p>Conocer si hubo un cambio en la aceptación del niño con DI. Evaluar la eficacia del programa y sustentar de manera empírica la propuesta para futuras experiencias relacionadas al tema.</p>	<p>Se realizó el mismo procedimiento empleado en la evaluación inicial para ver si hubo algún cambio en la aceptación social de niñas y niños regulares en edad preescolar hacia sus pares con DI. (Ver tabla evaluación inicial)</p>	<p>Bases de datos, lecturas, y distintos materiales que ayuden a desarrollar la evaluación (Bitácoras, observaciones, entrevistas y rúbricas). (Ver tabla de evaluación inicial).</p>	<p>Observación, entrevistas, rúbricas, escala likert y bitácora.</p>
<p>Fase 9: Comunicación de los resultados obtenidos.</p>	<p>Comunicar de manera precisa en tablas de datos y gráficas, los</p>	<p>Se reportarán en tablas y gráficas los resultados obtenidos.</p>	<p>Tablas, gráficas y redes (sociometría).</p>	<p>Recuperación cualitativa y cuantitativa, reportada en tablas, gráficas y redes (sociometría).</p>

	resultados obtenidos en las distintas fases: evaluación inicial, Impacto del programa de intervención, e impacto del desarrollo del programa de intervención.			
--	---	--	--	--

A continuación se describen cada una de las fases del programa de intervención:

Fase 4: Evaluación inicial.

El propósito de esta fase fue:

- Obtener el estado inicial de aceptación social de un niño con DI, dentro del aula regular.

Para cumplir con el objetivo anterior se realizó una evaluación diagnóstica o inicial que estuvo constituida por los siguientes componentes (Ver tabla 3. Evaluación inicial):

1. Estatus del niño con DI, dentro del aula regular:
 - Igualdad de oportunidades de participación dentro del aula regular.
 - Nivel de aceptación social, rechazo, preferencia social e impacto social.
2. Interacción del niño con DI, y sus compañeras y compañeros regulares.
3. Concepción que tienen las niñas y los niños regulares acerca de su compañero con DI.

Tabla 3. Evaluación Inicial

Componentes	Indicadores	Instrumentos	Dato	Comunicación de resultados
<p>1) Identificar el estatus que tiene el alumno con DI, entre sus compañeras y compañeros regulares.</p>	<p>1.1) Nivel de aceptación y rechazo de niñas y niños regulares en edad preescolar hacia sus pares con DI.</p>	<p>1.1.1) Procedimiento sociométrico: "Nominación de los iguales", Monjas, 2000. (Ver anexo 1).</p>	<p>- Estatus de elecciones. - Estatus de rechazos. - Preferencia social. - Impacto social. (Dato cualitativo y cuantitativo)</p>	<p>- Sociograma (red de relación), que indique número de elecciones y rechazos por niño y niña. - Tabla que indique el número de elecciones positivas y negativas, la preferencia social y el impacto social por niño y niña.</p>
	<p>1.2) Igualdad de oportunidades para la realización de tareas dentro del aula regular.</p>	<p>1.2.1) Observaciones, bitácora, y rúbrica, (ver anexo 2).</p>	<p>Frecuencia y nivel de la participación del niño con DI, inducida o permitida por parte de la docente del grupo regular. (Dato cualitativo)</p>	<p>Los resultados se reportarán en una tabla que indique la frecuencia y el nivel obtenido en la rúbrica utilizada.</p>
<p>2) Identificar la frecuencia y el nivel de interacciones del alumno con DI en el grupo regular.</p>	<p>2.1) Frecuencia de interacciones entre el niño con DI, y sus compañeras y compañeros del grupo regular.</p>	<p>2.1.1) Observaciones (Escala Likert, anexo 3).</p>	<p>Frecuencia de interacción del niño con DI, y compañeras y compañeros del grupo regular. (Cuantitativo y cualitativo)</p>	<p>Los resultados se reportarán en una tabla donde se indique la frecuencia y nivel de las interacciones.</p>
<p>3) Concepción que tienen las niñas y niños regulares acerca de sus compañeros con DI.</p>	<p>3.1) Concepción que tienen las niñas y niños regulares acerca de sus compañeros con DI.</p>	<p>3.1.1) Cada niña y niño del aula regular hará un dibujo tanto de un niño de su salón (leones), como de un niño de pingüinos (aula de apoyo de los niños con discapacidad intelectual), para posteriormente hacer una comparación entre ellos. (Ver anexo 4).</p>	<p>Concepción que tienen las niñas y niños regulares acerca de sus compañeros con Discapacidad Intelectual a través de los indicadores emocionales de la figura del niño de Koppitz.</p>	<p>Se mostrarán en una tabla, los indicadores que resultaron significativos con respecto a las diferencias entre como ven a un niño de pingüinos y como ven a un niño del grupo regular.</p>

Fase 5: Diseño del programa de intervención.

El propósito de esta fase fue:

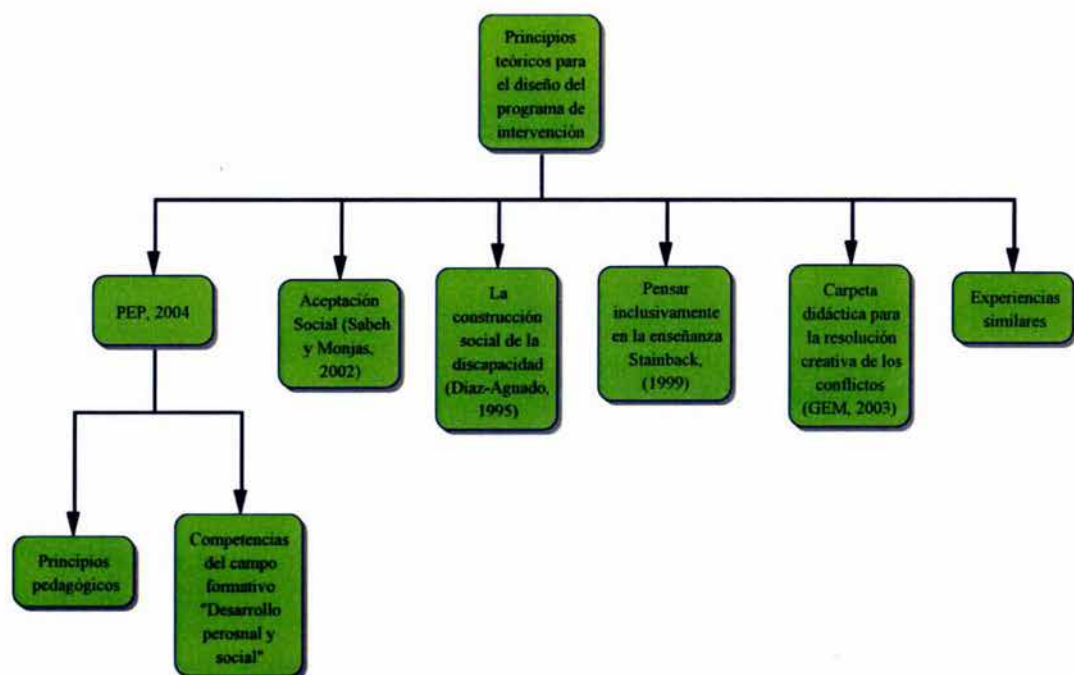
- Diseñar un programa para fortalecer la aceptación social de un niño con DI en el aula regular.

Para diseñar el programa para fortalecer la aceptación social de niñas y niños con Discapacidad Intelectual, se tomaron como base 6 documentos: 1) Los principios psicopedagógicos del Programa de Educación Preescolar, 2004 (PEP, 2004) y las competencias del campo formativo "Desarrollo Personal y Social"; 2) Los lineamientos que proponen Sabeh y Monjas (2002) para promover la aceptación social, en un artículo llamado "La aceptación social de niñas y niños con DI: Problemas y Posibles Soluciones"; 3) Los lineamientos que propone Díaz-Aguado (1995) en un artículo llamado "La construcción social de la discapacidad" para mejorar la integración/inclusión educativa; 4) Los lineamientos para promover la inclusión educativa en los diferentes niveles educativos, que propone Stainback (1999) en "Aulas inclusivas"; 5) La Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos, elaborada por El Programa Educación y Género del Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C., (2003), la cual propone una serie de dinámicas vivenciales a través de la dramatización, la lectura de cuentos y el juego de roles para mejorar la aceptación social y disminuir la discriminación; y 6) experiencias similares de sensibilización en niveles educativos tempranos. (Ver organizador gráfico 2).

De cada uno de estos materiales, se tomaron los puntos más importantes que sustentan el fortalecimiento de la aceptación social a través de diferentes investigaciones basadas en experiencias empíricas. Por otro lado se hicieron las adaptaciones pertinentes dependiendo de las necesidades detectadas en la población.



Organizador gráfico 2:



Principios teóricos.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004 (PEP, 2004).

a) *Principios pedagógicos que propone el PEP, 2004, de acuerdo a las características de las niñas y niños en esta etapa del desarrollo.*

Características infantiles y procesos de aprendizaje:

- Las niñas y niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.
- La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.
- Las niñas y niños aprenden en interacción con sus pares.
- El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y niños.

Diversidad y equidad:

- La escuela debe ofrecer a las niñas y niños oportunidades formativas de calidad equivalente.
- La educadora, la escuela y los padres y madres o tutores, deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con NEE a la escuela regular.
- La escuela, como espacio de socialización y aprendizaje, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.

Intervención educativa:

- El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.
- Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.
- La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de las niñas y niños.

b) Competencias del campo formativo “Desarrollo Personal y Social”.

El Programa de Educación Preescolar 2004, establece que la educación debe promover competencias en las niñas y niños, para lograr un desarrollo integral. Las competencias que hacen referencia a la aceptación de uno mismo y de los demás, se encuentran en el campo formativo “Desarrollo Personal y Social”.

Este campo formativo está compuesto por dos aspectos fundamentales relacionados con los procesos de desarrollo infantil: Identidad personal y autonomía, y relaciones interpersonales, en los cuales se pretende que los infantes alcancen a desarrollar diversas competencias (Ver tabla 4).

Tabla 4. Competencias del Campo Formativo “Desarrollo Personal y Social”

Desarrollo personal y social	
Identidad personal y autonomía	Relaciones interpersonales
Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros.	Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todas y todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir.
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.	Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.
Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.	Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.
Adquiere gradualmente mayor autonomía.	Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.

ACEPTACIÓN SOCIAL.

La aceptación social según Sabeh y Monjas (2002), está compuesta por los siguientes aspectos:

1. Estatus que tiene el niño con DI, y sus compañeras y compañeros regulares.
2. Interacción del niño con DI, con sus compañeras y compañeros regulares.
3. Concepción que tienen las niñas y niños regulares acerca de su compañero con DI.

De acuerdo con diversas investigaciones con respecto al tema de la aceptación social de niñas y niños con DI en nivel preescolar; Sabeh y Monjas (2002), proponen una serie de preceptos para promover la aceptación social, y se dividen en los siguientes apartados:

- a) Dar información sobre la discapacidad.
- b) Enseñar a valorar las diferencias.
- c) Empezar desde los más pequeños.
- d) Promover experiencias sociales de participación grupal, interacción y pertenencia.
- e) Involucrar cuando sea posible al grupo social primario del niño.
- f) Dar tiempo al tiempo.
- g) Los padres también pueden hacer algo.
- h) Los adultos damos el ejemplo.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD.

Díaz-Aguado (1995), en un artículo llamado "La construcción social de la discapacidad", propone una serie de lineamientos para promover la aceptación social de personas con discapacidad, y por ende una mejor integración educativa. A continuación se enumeran dichos principios:

- a) Construir un significado positivo de la discapacidad.
- b) Asumir las necesidades educativas especiales y desarrollar habilidades de comunicación para referirse a ellas.
- c) El papel del profesor o profesora debe ser activo para promover una percepción de las y los alumnos con necesidades educativas especiales.
- d) Evitar el exceso de sufrimiento empático.
- e) La integración física como condición necesaria pero no suficiente de la integración social.

AULAS INCLUSIVAS.

Para lograr una educación inclusiva que rompa con los estereotipos y la desigualdad entre los seres humanos, es importante transformar las aulas de una manera significativa, para ésto Sapon-Shevin (1999) (citado en Stainback, op cit.) propone los siguientes ejes de cambio (para fines de este trabajo nos enfocaremos en los últimos dos:

1. Descubrir las diferencias raciales.
2. Descubrir aspectos de las diferencias culturales.
3. Descubrir las diferencias familiares.
4. Descubrir las diferencias de género.
5. Descubrir las diferencias religiosas y las distintas festividades.
6. Descubrir las diferencias de destreza y capacidad.
7. Descubrir la forma de oponerse a los estereotipos y a la discriminación.

CONTRA LA VIOLENCIA, EDUQUEMOS PARA LA PAZ. POR TI, POR MÍ Y POR TODO EL MUNDO. Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos.

Elaborada por El Programa Educación y Género del Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. (GEM) (2003), de México. La cual propone una serie de dinámicas vivenciales a través de la dramatización, la lectura de cuentos y el juego de roles para disminuir la violencia en distintos ámbitos (familiar, educativo, y

social). Dicha carpeta tiene un enfoque psicoeducativo constructivista, y el manejo grupal tiene la concepción operativa de grupos desde el punto de vista psicoanalista. Está dirigida a madres y padres de familia, a docentes y a niñas y niños de preescolar y primaria. Se enfoca en el conocimiento de sí mismo para posteriormente establecer relaciones positivas con las y los demás, promoviendo el apoyo a la diversidad.

Dicha Carpeta surgió con el fin de brindar a las comunidades educativas las herramientas teóricas y metodológicas para resolver los conflictos de una manera constructiva en los ámbitos escolar, familiar y comunitario, para ayudar a las personas más vulnerables a adquirir fuerza y la autoestima necesarias, que les posibilite defender sus derechos y desarrollar capacidades para participar de manera activa en la sociedad. El proyecto de Educación para la paz, ha sido aplicado en distintas escuelas, abarcando todas las delegaciones del Distrito Federal. Para ello se contó con la colaboración de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal y de la Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno de la Ciudad de México, a través del Instituto de las Mujeres y de la Dirección de Equidad y Desarrollo Social. En el plano nacional, el proyecto también se aplicó en diversos estados de la República: Tabasco, Tlaxcala y Zacatecas y fue apoyado por la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Nacional de Fomento Educativo y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, así como las Secretarías de Educación y los Institutos y Programas de las Mujeres de los estados en los que se llevó a cabo.

¿Cómo se diseñó el programa de Intervención “Apoyando la inclusión educativa en preescolar: Programa para Fortalecer la Aceptación Social de niñas y niños con Discapacidad Intelectual”?

El programa de intervención se diseñó considerando los principios teóricos anteriores los cuales estuvieron enfocados para fortalecer la aceptación social, y se describen más adelante.

A continuación se describe de qué manera se diseñó el programa de intervención: Apoyando la inclusión Educativa en Preescolar: Programa para Fortalecer la Aceptación social de niñas y niños con DI.

Enfoque psicoeducativo del Programa:

Se consideró que el programa estuviera organizado desde una perspectiva socioconstructivista de la enseñanza y el aprendizaje, que considera el desarrollo del ser humano como consecuencia del intercambio entre las personas en contextos sociales, culturales e históricos determinados. Desde este enfoque el intercambio entre pares ayuda a la construcción y reinterpretación de significados, por lo que en cada una de las sesiones se promovía la interacción entre los miembros del grupo.

Dentro de un aula constructivista se promueve la equidad educativa, en la que las niñas y niños aprenden a ritmos distintos y de acuerdo con sus necesidades. De esta manera, las diferencias entre las persona es lo más valioso y lo que ayuda a enriquecer la clase.

Contenidos:

Los contenidos fueron elegidos considerando los principios fundamentales que se desprenden del trabajo que se ha hecho en el campo de la inclusión educativa y la aceptación social. Los cuales están enfocados en la valoración de las diferencias, y en la promoción de experiencias sociales de participación grupal

y pertenencia en condiciones de equidad. Lo anterior se trabajó por medio de la formación de un autoconocimiento y autoestima positivos. Lo que ayuda a conocer y aceptar a las y los demás.

Por otro lado, se eligieron temas como empatía, solidaridad y respeto, que tienen que ver con la relación de uno mismo con las y los demás.

Con lo anterior, se buscó, ayudar a construir un significado positivo de la discapacidad, evitando el sufrimiento empático, ya que se sabe que (Díaz-Aguado, 1995), si un niño o niña entiende que otro tiene una discapacidad será más sencillo para él o ella comprender su comportamiento.

Organización de contenidos:

Se distribuyeron los contenidos en 10 sesiones. Cada sesión estuvo estructurada de tal forma que las niñas y niños pudieran participar de manera abierta en ellas, ayudando con ello a avanzar en nuevos conocimientos y a sentir que lo que experimentaban y aprendían les iba a servir para algo en la vida, tanto dentro como fuera del salón de clases. Esto tiene su base en la enseñanza situada que está enfocada en la relación y el vínculo de las actividades que se realizan dentro del aula con la vida (Díaz-Barriga, 2006).

Por otro lado, se pretendió tratar los distintos temas promoviendo un aprendizaje significativo y relacional, partiendo de los conceptos más generales y llegando posteriormente a los conceptos específicos. Los tópicos tratados pretendían que el alumno o alumna pudiera relacionar con facilidad los conocimientos previos con los nuevos y así construir el conocimiento.

Actividades:

Las actividades estuvieron diseñadas tomando en cuenta las características de aprendizaje de los educandos en esta etapa del desarrollo que propone el Programa de Educación Preescolar, 2004 y estuvieron coordinadas y dirigidas por

una facilitadora, quien fue apoyada por la docente regular. A continuación se describe cómo fueron diseñadas:

- Al inicio del programa se establecieron acuerdos entre todos, que servirían para llevar a cabo el programa de forma adecuada, los cuales fueron plasmados en carteles que eran recordados cada sesión.
- Se buscó que el tema tratado en cada sesión resultara de interés para las niñas y niños, de tal forma que estuvieran motivados durante ésta, y se mostraran participativos.
- Cada sesión partía de los conocimientos previos del alumno o alumna acerca del tema, y lo que ellos y ellas pensaban de éste. Una vez que expresaban sus ideas se iniciaba con la actividad, la cual estaba basada en que el niño y la niña experimentaran de forma vivencial y experiencial lo que se pretendía enseñar.
- Las actividades realizadas estuvieron enfocadas al desarrollo de competencias.
- Por otro lado, se trató de favorecer el trabajo colaborativo, a través del intercambio y la interacción con pares para realizar algunas de las actividades, además de que al final de cada sesión se hacía una mesa redonda para que cada uno expresara lo que había aprendido durante ese día.
- Las actividades consistían en distintos juegos donde las niñas y niños podían expresar lo que pensaban y sentían a través de situaciones de dramatización y exposición.
- Se procuró que las actividades permitieran la participación de todas y todos los niños en igualdad de estatus. Donde la participación de cada uno fuera importante para enriquecer la clase.
- Se procuró que el niño con DI, participara en todas las actividades de igual forma que sus compañeras y compañeros, donde se resaltara sin enfatizarlo demasiado el trabajo que él había realizado. Las actividades eran bastante flexibles para permitir adecuaciones en caso de ser necesario.

- Se procuró que la docente regular participara en todas las sesiones fungiendo con apoyo de la facilitadora como modelo de la aceptación de la diversidad.
- También se promovieron las conductas de ayuda positivas, es decir, cómo ayudar a las y los demás sin que se sientan desvalorizados.

Competencias:

Las competencias que se trabajaron mayormente estuvieron basadas en los siguientes campos formativos que propone el PEP 2004: Desarrollo personal y social, y Lenguaje y comunicación. Haciendo mayor hincapié en el primero de ellos. Las competencias del campo formativo "Desarrollo Personal y Social", promueven la formación de un autoconocimiento positivo, así como una autoestima positiva también, lo que ayuda a la aceptación de las y los demás, y a aprender que formamos parte de un mundo diverso, donde las diferencias entre cada uno son lo que nos enriquece.

Estructura general del programa:

El Programa estuvo constituido por 10 sesiones distribuidas en tres unidades: 1) Conociéndome a mí mismo y a los demás; 2) Poniéndome en el lugar del otro: Empatía; y 3) Todos nos respetamos: Respeto.

Cada sesión estuvo compuesta por un objetivo, una meta redactada en términos de lo que iba a lograr el alumno o alumna, la exploración de los conocimientos previos acerca del tema en cuestión, el desarrollo de una actividad experiencial, y una discusión grupal como cierre. De igual manera se especificaron los materiales utilizados en cada sesión así como su duración.

A continuación se presenta una tabla en donde se especifican: las unidades, las sesiones, los objetivos y las metas del programa de intervención (Ver tabla 5).

Tabla 5. Programa de intervención.

Unidad	Nombre de la sesión	Objetivo de la actividad	Meta
1. Conociéndome a mí mismo y a las y los demás.	"Todos nos conocemos"	Que todas y todos los niños conozcan el encuadre del programa de intervención.	"Hoy conoceré el encuadre en el que se llevará a cabo el programa: Me presentaré diciendo mi nombre y algo que me gusta hacer, y conoceré las reglas que hay que seguir durante las sesiones".
	"Todos somos iguales, todos somos diferentes"	Que las y los niños reconozcan sus características físicas, identificando las que son únicas como aquellas que coinciden con otras personas.	"Hoy comprenderé que todas y todos tenemos diferentes características físicas que nos hacen ser únicos e irrepetibles, pero que a la vez podemos compartir con otros".
	"Soy única o único"	Que las niñas y niños tengan un mayor conocimiento personal, mediante el reconocimiento y expresión de características propias y al mismo tiempo puedan considerarse como seres únicos e irrepetibles.	"Hoy podré identificar y comunicar con otros y otras las características personales que me hacen ser único e irrepetible".
	"La papa caliente"	Que las niñas y niños reconozcan algunas características personales y las compartan con el grupo.	"Hoy reconoceré algunas de mis características personales, y las compartiré con el grupo".
2. Poniéndome en el lugar del otro: Empatía.	"¿Me aceptas como soy?"	Que los niños y niñas puedan a través del juego de roles, reconocer y valorar las diferencias.	"Hoy al ponerme en los zapatos del otro, aprenderé a valorar las diferencias".
	"La carta"	Que las niñas y niños reflexionen acerca de las niñas y niños que tienen alguna discapacidad, experimentando un sentimiento de empatía.	"Hoy podré pensar y reflexionar en niños y niñas que tienen alguna discapacidad".
	"Entrando al círculo"	Que las niñas y niños experimenten diferentes emociones, identificando cómo reaccionan cuando no pueden hacer alguna actividad.	"Con esta actividad identificaré diferentes emociones al no poder realizar alguna actividad".
3. Todos nos respetamos: Respeto.	"Me comprometo"	Que las niñas y niños identifiquen las faltas de respeto que ocurren en su salón, frente a las cuales propongan actitudes, conductas y comportamientos respetuosos.	"Hoy identificaré las faltas de respeto que ocurren en mi salón para dejar de hacerlas".
	"Todos tenemos los mismos derechos".	Que las niñas y niños reconozcan que las personas tienen ideas, creencias y formas de ser distintas.	"Hoy a través de una historia podré reconocer que las personas tienen ideas, creencias y formas de ser distintas".
	"Cierre".	Que las niñas y niños identifiquen los aprendizajes y vivencias que lograron obtener para la aceptación de la diversidad, durante su participación en el programa.	"Hoy identificaré los aprendizajes y vivencias que tuve durante el programa".

Fase 6: Implementación del Programa de Intervención.

El propósito de esta fase fue:

- Implementar un programa para fortalecer la aceptación social de un niño con DI dentro del aula regular.

La implementación del programa de intervención se llevó a cabo en un lapso de 2 meses aproximadamente, en cada semana se realizaban dos sesiones, de modo que se le permitiera a las docentes tanto regulares como de apoyo llevar su rutina habitual de trabajo (Ver cartas descriptivas en anexo 6).

Fase 7: Evaluación del impacto del programa de intervención.

El propósito de esta fase fue:

- Evaluar el estado de aceptación social del niño con DI en el aula regular, para conocer el impacto que tuvo el programa de intervención.

En esta fase se evaluó la aceptación social considerando los distintos componentes de ésta: estatus del alumno con DI dentro del aula regular; interacción del niño con DI y sus compañeras y compañeros regulares; y la concepción que tienen las niñas y niños regulares acerca de su compañero con DI. Los instrumentos utilizados fueron los mismos que se usaron en la evaluación inicial, de tal forma que se pudieran comparar los resultados obtenidos (Ver evaluación inicial).

Fase 8: Evaluación del Desarrollo del Programa de intervención.

El propósito de esta fase fue:

- Conocer los resultados obtenidos en cada una de las sesiones del programa de intervención para ver si se logró el objetivo propuesto en esa sesión.

Para cumplir con el objetivo de esta fase, se llevó un registro por sesión en una bitácora, para posteriormente diseñar una rúbrica para ver el logro del objetivo y meta por sesión.

Fase 9: Comunicación de los resultados.

El propósito de esta fase fue:

- Comunicar de manera precisa en tablas de datos y gráficos, los resultados obtenidos en las distintas fases: evaluación inicial, Impacto del programa de intervención, e impacto del desarrollo del programa de intervención (Ver capítulo de resultados).

2.5. Materiales, instrumentos y recursos:

2.5.1. Materiales:

Para el desarrollo de cada sesión se emplearon materiales variados como: carteles, hojas de papel para llenar a mano, papeles de colores, colores, pintura digital, un cuento, paliacates, estambre, pelota de hule espuma, etc.

2.5.2. Mecanismos de evaluación:

En el presente informe de prácticas de acuerdo con Monjas (1998), se empleó un paquete de evaluación comprensiva para optimizar el proceso de evaluación, dicho paquete contenía:

- i. Varias fuentes de información (docentes, compañeros y compañeras y alumno con DI).
- ii. Distintos métodos y procedimientos de evaluación (Observación directa e indirecta, bitácora de campo,

sociometría, dos rúbricas, 1 escala likert, el dibujo de la figura humana en el niño (Koppitz)).

- iii. Diferentes contextos (dentro y fuera del salón de clases, en el recreo, y en actividades recreativas).

Es importante señalar que los instrumentos utilizados fueron diseñados por la facilitadora. Los indicadores elegidos para cada uno de los instrumentos fueron tomados tanto de la literatura como de los registros de la bitácora.

Este paquete de evaluación contempla varios instrumentos los cuales fueron utilizados en dos fases, para la evaluación del impacto del programa de intervención que se dividió en evaluación inicial y final; y para el desarrollo de las sesiones del programa de intervención.

A continuación se presenta una descripción de estos de manera general:

Evaluación inicial y final:

1. Sociometría (Técnica de nominación de los iguales. Monjas (2000)): Con esta técnica se puede conocer el nivel de aceptación y rechazo. La técnica consiste en preguntar a cada niña y niño del salón sobre sus compañeras y compañeros preferidos dentro del grupo. Se le pide que elija –nominación positiva- o rechace –nominación negativa- un prefijado número de compañeras y compañeros de acuerdo a un criterio determinado (Ver anexo 1).

2. Rúbrica para medir la igualdad de oportunidades dentro del aula regular: Ésta fue diseñada por la facilitadora de acuerdo a las observaciones directas e indirectas registradas en la bitácora (Ver anexo 2).

3. Escala Likert para medir la frecuencia de las interacciones entre el niño con DI, y sus compañeras y compañeros regulares dentro y fuera del salón de clases: Esta escala fue diseñada por la facilitadora de acuerdo a las observaciones participantes y no participantes registradas en la bitácora, además de tomar los

indicadores propuestos por (McClellan, y Katz, 1996) que indican interacciones positivas (Ver anexo 3).

4. Dibujo de la figura humana: Aquí se les pidió a las niñas y los niños regulares que hicieran un dibujo de un niño de pingüinos (aula de apoyo de niños con DI), y que también hicieran un dibujo de un niño o niña de leones (grupo regular donde se realizó la intervención), posterior a ello se analizaron los dos dibujos con los indicadores emocionales que propone Koppitz, para ver las diferencias entre ellos (Ver anexo 4).

Evaluación del desarrollo del programa de intervención:

Aquí se utilizó por sesión el registro de las observaciones en una bitácora la cual contenía los siguientes elementos: fecha, título de sesión, objetivo y meta, descripción narrativa de lo que realizaban los participantes durante la sesión así como un apartado especial para describir el desarrollo del niño con Discapacidad Intelectual. La bitácora se analizó posteriormente y se diseñó una rúbrica para ver el logro del objetivo y meta por sesión.

Capítulo 3. Resultados

El propósito de este capítulo es presentar los resultados obtenidos al implementar el Programa: "Apoyando la inclusión educativa en preescolar: Programa para Fortalecer la aceptación social de niñas y niños con DI¹¹" llevado a cabo, en el programa "Educación para la Vida", ubicado en el Colegio Vista Hermosa.

Para tener una mayor claridad con respecto a cómo se obtuvieron y analizaron los resultados, este capítulo se divide en 2 apartados.

El primero de ellos, corresponde a los resultados obtenidos tanto en la evaluación inicial como en la final, para obtener el nivel de aceptación social del niño con DI en el aula regular, con la finalidad de mostrar las diferencias significativas entre el pretest y el postest, y así poder determinar el impacto que tuvo el programa de intervención; y el segundo se encarga de analizar los resultados que se obtuvieron a lo largo del desarrollo del programa de intervención.

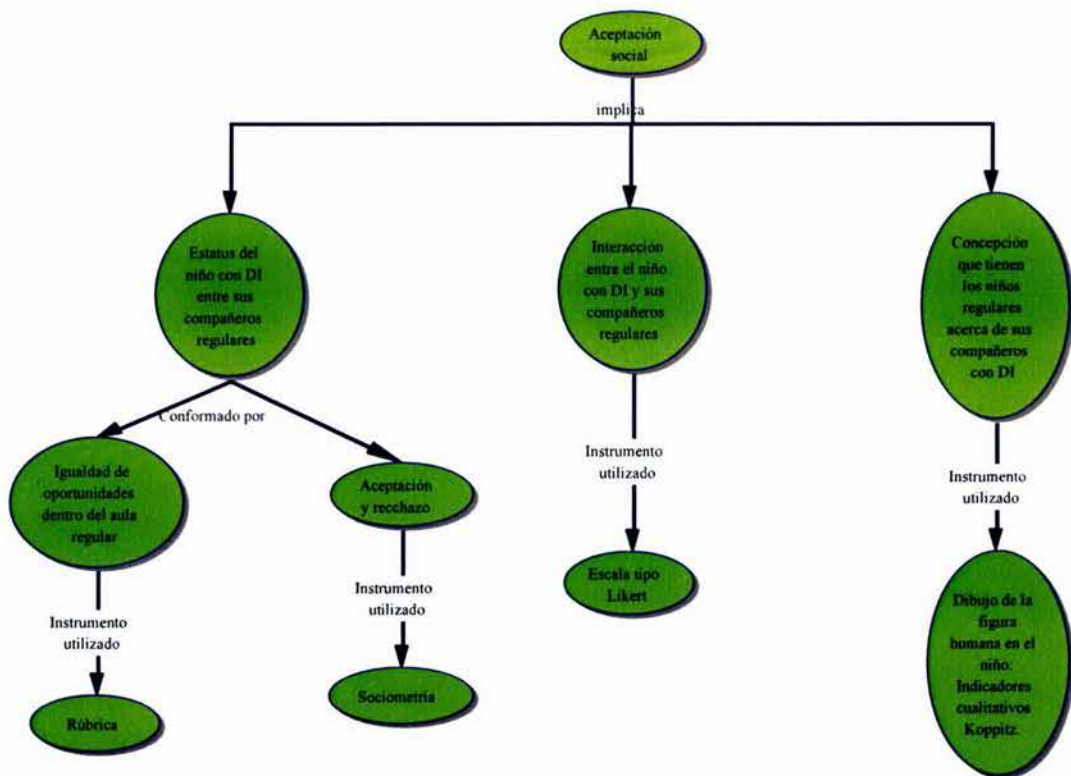
Los resultados obtenidos, son de tipo cuantitativo y de tipo cualitativo. Para el análisis de tipo cuantitativo se usó la X^2 (Chi cuadrada) de bondad de ajuste cuya función es conocer la distribución que tiene una variable en una muestra. El procedimiento es encontrar diferencias entre las frecuencias observadas y las frecuencias esperadas para analizar frecuencias absolutas y relativas. El análisis se hizo con la ayuda del programa SPSS. La muestra estaba comprendida por el grupo regular, y nuestro propósito era saber si existían diferencias dentro de éste con respecto a la percepción acerca de un niño con discapacidad y la percepción de un niño regular.

¹¹ A lo largo de este capítulo se usará DI, para referirse a discapacidad intelectual.

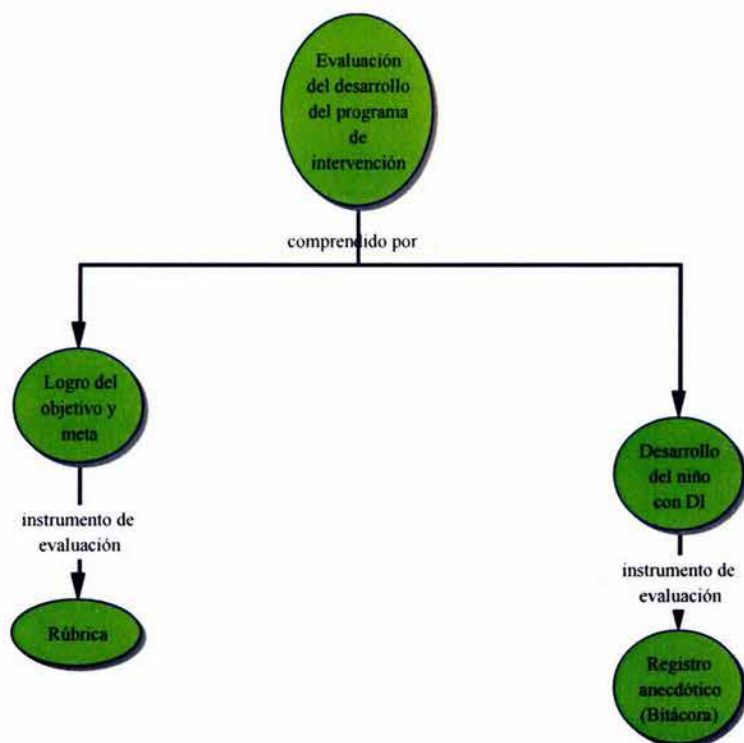
Para el análisis de tipo cualitativo, se utilizaron 2 rúbricas, una escala tipo Likert, una sociometría y observaciones participantes y no participantes registradas en una bitácora. La primera rúbrica, evaluó la igualdad de oportunidades de participación en el aula regular; y la segunda, evaluó el cumplimiento del objetivo y la meta de cada una de las sesiones del programa de intervención. La escala tipo likert evaluó la frecuencia y calidad de interacciones del niño con DI, con sus compañeras y compañeros regulares; la sociometría el número de aceptaciones, rechazos, el impactos social y la preferencia social; y la bitácora las observaciones durante el programa que permitieron registrar la evolución que fue teniendo durante el programa el niño con DI, además de ayudar al diseño de las rúbricas.

Antes de iniciar con cada uno de los apartados, se muestran en seguida los componentes de los tres momentos de la evaluación: Inicial, formativa y final (Ver organizadores gráficos 3 y 4).

Organizador Gráfico 3: Evaluación inicial y final



Organizador Gráfico 4: Evaluación Formativa



A continuación se enumeran cada uno de los apartados mencionados:

3.1. Comparación entre la evaluación inicial y final para conocer el nivel de aceptación social del niño con DI dentro del aula regular:

Para iniciar este análisis es pertinente explicar que la aceptación social tiene tres componentes (Sabeh y Monjas, 2002): a) El estatus que tienen las niñas y los niños con DI, entre sus compañeras y compañeros regulares; b) La frecuencia y calidad de interacciones del alumnado con DI entre sus compañeras y compañeros regulares; y c) La concepción que tienen las niñas y niños regulares acerca de sus compañeros con DI. (Ver organizador gráfico 3).

Con respecto a "*El estatus que tiene el niño con DI, entre sus compañeras y compañeros regulares*", se entiende por estatus, tanto la igualdad de oportunidades de participación en el aula regular, como el nivel de aceptación y rechazo, así como la preferencia social y el impacto social. (Ver organizador gráfico 2).

Para obtener *la igualdad de oportunidades de participación en el aula regular*, se utilizó una rúbrica, la cual estaba conformada por los indicadores más frecuentes de acuerdo a lo que la maestra permite a sus alumnas y alumnos en general en el salón regular. Es importante decir que con esta rúbrica se parte de que la docente brinda un trato homogéneo a sus alumnas y alumnos, permitiéndoles la misma participación a todas y todos.

Es importante mencionar, que las situaciones se tomaron de las observaciones y registros de una bitácora.

A continuación se muestran los resultados obtenidos con la rúbrica (Ver tabla 6):

Tabla 6. "Igualdad de oportunidades de participación dentro del aula regular".

Indicador	Evaluación inicial	Evaluación final
Participación individual	<p>Bajo</p>	<p>Medio</p>
	<p>La docente del grupo regular pocas veces considera al niño con DI, para que participe de forma activa en las actividades. Esto se ve reflejado en la siguiente situación: "La docente le dijo al grupo que iba a ser el día de los abuelos y que iban a poder invitar a su abuela o abuelo para que les diera una clase, pero que no podían venir todos, entonces que tendrían que hacer una rifa. A todos los estudiantes la docente les dio papelito, excepto al niño con DI".</p> <p>1º de marzo de 2007</p>	<p>La docente del grupo regular procura generalmente que el niño con DI participe de igual manera que las y los otros alumnos en las actividades.</p> <p>Este caso puede verse en la siguiente situación:</p> <p>"Cada niña y niño iba a leer un cuento, ya que era la hora de lectura, la docente regular se acercó a Pablo y le pidió que él escogiera un cuento porque iba a leerlo al igual que todas y todos los demás..." 14 de junio de 2007</p> <p>Ejemplos así pudieron observarse en las distintas actividades que se realizaban dentro del salón. La docente se acercaba siempre al niño con discapacidad e intentaba que éste realizara la misma actividad que las y los demás.</p>
Material usado en clase	<p>Medio</p>	<p>Alto</p>
	<p>Es importante señalar, que el material es elaborado por la docente del aula de apoyo, por lo que la docente del aula regular no tiene que hacer las adecuaciones, sin embargo es su responsabilidad el brindarle el material al niño con DI.</p> <p>Sin embargo, aunque la docente del grupo regular, generalmente si proporciona al niño con DI, el mismo material que a las y los demás alumnos con sus adecuaciones, algunas veces prefiere que esté tranquilo haciendo otra cosa distinta a lo que hacen las y los demás.</p>	<p>Es importante señalar, que el material es elaborado por la docente del aula de apoyo, por lo que la docente del aula regular no tiene que hacer las adecuaciones, sin embargo es su responsabilidad el brindarle el material al niño con DI.</p> <p>Esta situación puede verse en el siguiente ejemplo:</p> <p>"Cuando las y los niños iban a realizar actividades de español o matemáticas, se procuraba darle el material a Pablo, con sus adecuaciones, siempre de las mismas materias que las y los demás". Esto se observó desde que inició la implementación</p>

	Esto se vio durante todos los meses, antes de implementar el programa.	del programa de intervención. Iniciado el 3 de mayo de 2007. En especial el comportamiento de la docente pudo verse muy claramente en la implementación del taller, en donde ella se acercaba con Pablo y procuraba la mayoría de las veces que estuviera haciendo lo mismo que todas y todos.
Ubicación física	Nulo	Alto
	El niño con discapacidad no tiene un lugar establecido en el salón regular, ya que la docente le permite sentarse donde quiera (dándole consideraciones que a las y los demás niños no se les dan), de tal forma que él esté tranquilo. Esto se observó siempre antes de implementar el programa.	Pablo ahora al llegar al salón regular tiene siempre un lugar establecido (al igual que sus demás compañeras y compañeros), el cual fue elegido por la docente regular. Esto se observó desde que inició la implementación del programa de intervención. Iniciado el 3 de mayo de 2007.
Acuerdos mutuos	Nulo	Medio
	La docente del grupo regular no toma en cuenta al niño con discapacidad para establecer acuerdos. En este apartado es importante mencionar, que en general la docente no toma en cuenta la opinión de sus alumnos y alumnas para tomar acuerdos, sin embargo, las veces en las que lo hacía no le preguntaba nada al niño con DI.	La docente del grupo regular, ahora considera a sus alumnas y alumnos para tomar decisiones o establecer acuerdos, incluyendo al alumno con DI. Este comportamiento se observó desde que inició la implementación del programa. Iniciado el 3 de mayo de 2007.
Trabajo en equipo	Bajo	Medio
	La docente del grupo regular pocas veces incita a que el niño con discapacidad participe en las actividades cuando hay trabajo en equipo. Este caso puede verse con la siguiente situación: "Un día en el que la docente pidió que hicieran un dibujo en equipo, todas y todos los niños participaron asignándose cada uno una tarea, sin embargo, dentro del equipo nadie integraba al niño con DI, y la docente se acercó y le dijo que hiciera unos ejercicios de su cuaderno de español, una actividad distinta a la que estaban haciendo las y los demás". 8 de marzo de 2007.	La docente del grupo regular incita generalmente a que el alumno con DI, participe en los trabajos en equipo. Esta situación se observó muy frecuentemente durante las sesiones del programa de intervención, donde la docente regular estaba pendiente de que el niño con DI, realizara la actividad en equipo, además de pedir a los compañeros y compañeras que lo apoyaran.

Ver rúbricas anexo 7 y 8.

Con la tabla anterior, se muestra como si hubieron cambios entre el pretest y el posttest, encontrando en este último, puntuaciones en el nivel medio y alto. Lo que indica que la docente regular trató de brindar las mismas oportunidades a todas las niñas y todos los niños del grupo regular después de la intervención. Aunque ya se empezaban a notar cambios desde la implementación del programa.

En la evaluación inicial se puede observar que no existía igualdad de oportunidades dentro del aula regular, entre el niño con DI, y sus compañeras y compañeros, ya que, o se le concedían cosas que no se les permite a los demás, o se le asignaban actividades distintas a las que realizaban las niñas y niños regulares, para mantenerlo tranquilo.

Estos resultados pueden deberse a que aunque exista una buena disposición por parte del profesorado de integrar a estudiantes con discapacidad en su salón de clases, muchas veces el hecho de sentirse incapaces o poco preparados para responder ante ciertas situaciones, hace que no se le brinden las mismas oportunidades al niño con discapacidad que las que se les dan a las y los alumnos regulares.

Esta situación, es percibida por los demás miembros del grupo, lo que puede provocar por un lado, en niñas y niños inseguros, sentimientos de intolerancia o de envidia, al sentirse injustamente tratados o con menos privilegios que su compañero con discapacidad, lo que puede provocar situaciones de competencia entre ellos. La competencia no sólo es dañina para el alumno o la alumna que se desenvuelve con más dificultad, sino también para aquellos estudiantes que destacan; por otro lado pueden surgir sentimientos de compasión y lástima lo que puede desembocar en una sobreprotección; y por último una percepción acerca de que las diferencias "son malas" (Díaz-Aguado, 1995). Todo esto puede provocar conductas de indiferencia y/o rechazo. En un salón de clases debe existir un sentido de pertenencia al grupo, las y los alumnos no pueden

sentirse cómodos, si sienten que tienen que dejar de lado sus diferencias y las de sus compañeros para poder pertenecer a éste (Stainback, op cit.).

La evaluación final, nos muestra que la docente regular, la mayoría de las veces procura que el niño con DI, esté integrado realmente al grupo; realizando las mismas actividades que sus compañeras y compañeros (con sus adecuaciones), tratando de no concederle cosas que los demás no se les permite, y en caso de hacerlo explicar el por qué. Para que realmente exista un buen aprendizaje, el ambiente escolar debe promover equidad educativa, es decir, la igualdad de oportunidades para cada uno de los niños y niñas. Sin embargo, lo anterior no debe interpretarse como que todas y todos deben hacer lo mismo de una manera homogénea, sino en el sentido de brindarle a cada uno las oportunidades para su desarrollo óptimo, considerando sus propias necesidades. Dentro de las aulas inclusivas, aunque algunas características de diferencia de destreza y de capacidad pueden hacerse más evidentes, la realidad es que todas y todos los niños tienen sus puntos fuertes y débiles. Para contradecir y oponerse a algunas jerarquías típicas que se establecen en las clases basadas en las actuaciones de las y los niños (p. ej. el grupo que mejor lee es el que más rápido lo hace), el profesorado debe hacer que todas y todos participen en una serie de actividades y proyectos, compartiendo y validando de ese modo muchos tipos de excelencia (Stainback, op cit). El trabajo cooperativo proporciona un ambiente en el que las niñas y los niños trabajan juntos para llegar a una meta común. Según el Paradigma del Rompecabezas de Aronson, cuando una persona que es vista como parte de un grupo minoritario o diferente (personas con DI), proporciona un andamiaje para una efectiva resolución de problemas, es decir, aumenta la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de un estudiante, hace que aumente su Estatus dentro del grupo y sea visto como parte de él (Baron y Misovich, 1996).

Para finalizar, es importante mencionar que, el profesorado funge como modelo de aceptación de la diversidad. Conforme éstos brinden un trato justo a todas las personas promoviendo las mismas oportunidades para desarrollar sus potencialidades, reconociendo las capacidades y logros de cada uno, las y los

niños se desenvolverán y aprenderán en un ambiente que ayude a promover un buen autoconocimiento y una buena autoestima, lo que los facultará para la aceptación de las y los demás.

Es importante mencionar que durante el programa, se trabajó con la docente regular de manera indirecta, es decir, la facilitadora fungía como modelo de aceptación a la diversidad, además de mostrar la manera en la que se debe incluir al niño con DI, en todas las actividades realizadas. La docente regular, en un inicio apoyaba a la facilitadora en la realización de las actividades participando como un niño o niña más dentro del aula, conforme el programa avanzaba esta fue adquiriendo más seguridad y autonomía, tomando junto a la facilitadora, el papel de docente que apoya a la diversidad.

El cambio observado por la docente durante la implementación del programa y posterior a este, puede deberse a que se sensibilizó también con respecto a la diversidad dentro del aula. Adoptó una visión más constructivista de la enseñanza, ya que comprendió que cada uno tiene formas distintas de aprender y de relacionarse con los otros, y que es importante considerarlo para lograr una comunidad educativa en donde todos tengan las mismas oportunidades de desarrollarse. (Ver testimonio de la docente regular anexo 14).

Dentro de este mismo apartado, *el nivel de aceptación y rechazo, así como la preferencia social y el impacto social* se obtuvieron mediante un procedimiento sociométrico llamado "Nominación de los iguales". Dicho procedimiento consistió en preguntar a cada niña y niño acerca de sus compañeras y compañeros de clase, pidiéndoles que eligieran (nominación positiva), o que rechazaran (nominación negativa), un prefijado número de compañeras y compañeros de acuerdo a un criterio determinado (Ver anexo 1). Con este procedimiento se obtiene el estatus de elecciones, que es el número de elecciones que recibe cada persona; el estatus de rechazos, que es el número de rechazos que recibe cada persona; la preferencia social que se calcula restando el número de elecciones del

número de rechazos, y el impacto social, que se calcula sumando el número de elecciones más el número de rechazos.

A continuación se muestran resultados obtenidos con esta técnica (Ver sociograma anexo 10):

Tabla 7. "Nominación de los iguales"

Nombres	Estatus de elecciones		Estatus de rechazos		Preferencia social		Impacto social	
	Eval. Inicial	Eval. Final	Eval. Inicial	Eval. Final	Eval. Inicial	Eval. Final	Eval. Inicial	Eval. Final
Alejandra	39	27	0	3	39	24	39	30
Alex	2	12	3	3	-1	9	5	15
Ana	10	17	0	0	10	17	10	17
Diego	17	15	1	0	16	15	18	15
Giselle	9	2	1	2	8	0	10	4
Iker	4	2	15	7	-11	-5	19	9
Íñigo 1	8	7	3	0	5	7	11	7
Íñigo 2	5	6	3	3	2	3	8	9
Isabel	6	4	2	0	4	4	8	4
J.P.	3	1	2	4	1	-3	5	5
Julián	7	4	16	16	-9	-12	23	20
Laia	10	8	3	4	7	4	13	12
Leo	2	9	9	8	-7	1	11	17
Manuel	9	8	8	5	1	3	17	13
María José	10	11	3	2	7	9	13	13
Mayte	1	6	0	1	1	5	1	7
Pablo 1	0	8	0	2	0	6	0	10
Pablo 2	7	10	1	9	6	1	8	19
Patricio	4	1	29	31	-25	-30	33	32
Paulina	8	15	7	3	1	12	15	18
Paulo	1	2	24	16	-23	-14	25	18
Regina 1	2	2	10	3	-8	-1	12	5
Regina 2	4	1	1	17	3	-16	5	18
Regina 3	9	4	7	4	2	0	16	8
Renata	1	3	2	1	-1	2	3	4
Roberto	26	8	3	5	23	3	29	13
Santi	4	7	24	30	-20	-23	28	37
Sebastián	10	3	0	0	10	3	10	3
Xavier	1	12	2	5	-1	7	3	17

Como se observa en la tabla anterior, la diferencia más significativa se muestra en la evaluación final, en la que el niño con DI (Pablo 1) aparece en la sociometría, obteniendo tanto aceptaciones como rechazos, siendo las primeras mayores. Lo importante de aquí es notar que el niño con DI, al aparecer en las respuestas de las niñas y los niños, habla de que es una persona que de ser

ignorada o no percibida como perteneciente al grupo al inicio del programa de intervención, ahora sí lo es.

El resultado obtenido en la evaluación inicial, demuestra que los niños y niñas con discapacidad suelen tener una baja aceptación entre sus iguales y por lo tanto una baja popularidad. Este hallazgo puede explicarse a través de la teoría del contacto de Allport, 1954, que dice que la mera integración física de los individuos del grupo minoritario no es suficiente para lograr la superación de los prejuicios. Si el contacto es muy superficial y no se facilitan las interacciones que conduzcan a la amistad, el prejuicio suele mantenerse o incluso aumentar, por lo tanto, esto pone de manifiesto que la mera integración física no garantiza por sí sola la integración social.

Por otro lado, lo que muchas veces interviene en el grado de aceptación que las niñas y los niños regulares tengan hacia los niños y niñas con discapacidad tiene que ver con la conducta de estos últimos, más que con el grado de la discapacidad (Dodge, 1983). No es posible decir, que el comportamiento de las niñas y los niños con DI sea el único factor que influye en que se de la aceptación social, ya que ésta depende también de la influencia de otros elementos como la edad, el ambiente y la historia del grupo (Yude et al., 1998). Lo anterior resalta la importancia de trabajar no sólo con las niñas y los niños regulares, sino también con los niños y niñas con DI, para que existan relaciones positivas entre ellos y ellas, para lograr una integración social.

El hecho de encontrar un cambio positivo después de la implementación del programa puede deberse, a que conforme se establezcan más dinámicas de participación grupal, interacción entre pares y trabajo colaborativo para resolver tareas, donde el niño con DI participe en ellas; las niñas y los niños aprenderán a que con la ayuda de todos es más fácil cumplir con una meta.

Las actitudes se aprenden a través de experiencias e interacciones directas e indirectas con personas, objetos y eventos y están especialmente influenciadas, en el caso de las y los niños por el grupo primario al que pertenecen (Sabe y

Monjas, op cit). Mientras más oportunidades se brinden dentro del aula para que las y los niños realicen intercambios de experiencias valiosas entre ellas y ellos, mejores actitudes tendrán hacia las y los demás y por ende habrá una aceptación social.

A continuación se presenta, una tabla comparativa donde se muestra, tanto antes como después de la intervención, la persona que obtuvo mayor aceptación, la que obtuvo mayor rechazo, la que obtuvo mayor preferencia social, y la que obtuvo mayor impacto social (Ver tabla 8).

Tabla 8. "Sociometría".

Indicadores	Eval. Inicial	Eval. Final
Estatus de elecciones	Alejandra: 39	Alejandra: 27
Estatus de rechazos	Patricio: 29	Patricio: 31
Preferencia social	Patricio: -25	Patricio: -30
Impacto social	Alejandra: 39	Santi: 37

Es importante resaltar, que los niños bien aceptados reciben pocos o ningún rechazo, tienen preferencia social positiva y alta y su impacto social es alto. Con esto podemos decir que Alejandra resultó ser la niña más aceptada tanto antes como después de la intervención.

Los niños rechazados reciben pocas o ninguna elección y muchos rechazos, con lo que su preferencia social es alta, pero negativa y su impacto social es alto. Patricio resultó ser el niño menos aceptado del salón, tanto antes como después de la intervención.

Estos hallazgos son importantes para conocer cómo es la dinámica en el salón de clases, y diseñar las estrategias y formas de trabajo dentro de éste que

permitan un mejor desarrollo y desenvolvimiento de cada uno de los niños y niñas que lo integran.

Es importante resaltar que este tipo de técnicas sirven para conocer cuál es la dinámica que tiene un grupo, observando tanto cómo son, así como cuáles son las redes sociales que existen en éste. Para fines de este trabajo, es importante mencionar que el objetivo de esta técnica fue el de conocer el nivel de aceptación social del niño con DI, antes y después de la intervención. Sin embargo se recomienda que para obtener mayor calidad en los resultados para investigaciones posteriores se describa la dinámica y cohesión grupal.

Con respecto a "*La frecuencia y calidad de interacciones del alumno con DI, y sus compañeras y compañeros regulares*" se utilizó una escala tipo likert con 5 opciones de respuesta, cuyos indicadores y la descripción de las observaciones, fueron obtenidos de los registros de la bitácora, así como de los indicadores propuestos por McClellan y Katz, 1996, para evaluar interacciones positivas entre pares.

A continuación se muestran los resultados obtenidos con la Escala Likert (Ver tabla 9):

Tabla 9. "Interacción que existe entre el niño con DI, y sus compañeras y compañeros regulares".

Indicador	Evaluación inicial	Evaluación final
La interacción entre el niño con DI, y las y los compañeros regulares se da cara a cara.	En ocasiones	En ocasiones
	Un ejemplo de ello, es que cuando se acercan las y los niños a hablar con el niño con DI, éste no siempre los ve a la cara, y algunas niñas y niños le han dicho: "Pablito, por qué no nos ves a los ojos", o en ocasiones cuando él les habla, ellas o ellos no lo voltean a ver. 13 de marzo de 2007.	Un ejemplo de ello, es que cuando se acercan las y los niños a hablar con el niño con DI, éste no siempre los ve a la cara. Sin embargo las y los niños interactúan con él de forma más natural. Este comportamiento pudo observarse conforme transcurrían las sesiones del programa de intervención. A partir del 17 de mayo de 2007.
El niño con DI, es invitado por otros niños y niñas a disfrutar del juego.	Casi Siempre	Casi Siempre
	Con respecto a esta conducta, son muchas las veces que las y los niños del grupo invitan a Pablo1 a jugar, a la hora del recreo le dicen: "Vente con nosotros Pablito, vamos a jugar". 13 de marzo del 2007.	Con respecto a esta conducta, son muchas las veces que las y los niños del grupo invitan a Pablo1 a jugar a la hora del recreo, las y los niños lo llaman o le dicen: "Pablito vámonos al recreo". 22 de mayo de 2007.
El niño con DI, es invitado por otros niños y niñas a disfrutar del trabajo	Casi Nunca	Casi Siempre
	Es difícil que las y los niños inviten a Pablo1 a trabajar con ellos. Cuando han tenido que elegir con quién trabajar no lo eligen, y la maestra es quien lo pone con alguien aunque éste no quiera. 1º de marzo de 2007.	En especial durante las sesiones finales del taller, las y los niños invitaban a Pablo1 a trabajar con ellos: "Pablito quieres trabajar conmigo", "Pablito, quieres ser de mi equipo". 19 de junio de 2007.
El niño con DI, es invitado, por otros niños y niñas a participar en actividades extraescolares.	Siempre	Siempre
	Pablo1 es invitado por las y los niños a participar en actividades extraescolares, en especial fiestas.	Pablo1 es invitado por las y los niños a participar en actividades extraescolares, en especial fiestas.
Las niñas y niños regulares se acercan al niño con DI en forma positiva: lo llaman por su nombre, le platican, lo integran en las	Casi Siempre	Casi Siempre
	Las y los niños regulares, casi siempre se acercan al niño con DI, de forma positiva, lo llaman por su nombre, hablan con él. Un ejemplo de esto es la siguiente cita: "Pablito, cómo estás, qué haces,	Las y los niños regulares, casi siempre se acercan al niño con DI, de forma positiva, lo llaman por su nombre, hablan con él. Un ejemplo de esto es la siguiente cita: "Pablito, cómo estás, qué haces, cuéntame"

actividades, le comparten sus cosas.	cuéntame".	
El niño con DI, se acerca a sus compañeras y compañeros de forma positiva: los llama por su nombre, platica con ellos, les comparte sus cosas.	Casi Nunca	En ocasiones
	A Pablo1 le cuesta trabajo llamar a los demás por su nombre, en general les dice: "Chamacos", y sólo a uno que se llama Pablo1 como él, le dice "Tocayo". Antes de implementar el programa. 17 de abril de 2007.	Durante las últimas sesiones del taller así como después de éste durante las horas de clase. Pablo1 se dirigía a sus compañeras y compañeros con más seguridad y diciéndoles a algunos su nombre: "Ándale Alejandra venga a dibujar conmigo". 26 de junio de 2007.
El niño con DI, interactúa en forma no verbal con otros niños y niñas mediante sonrisas, saludos, afirmaciones, etc.	En ocasiones	Casi Siempre
	En algunas ocasiones, el niño con DI, interactúa con otras y otros niños de forma no verbal, los saluda, les sonríe, pero a veces se tapa la cara y no habla con nadie. 13 de marzo de 2007.	Durante las últimas semanas del taller y después de éste en las horas de clase, Pablo1, interactuaba de forma más natural y segura con sus compañeras y compañeros, sonriéndoles, saludándolos, preguntándoles con gestos, de manera no verbal. 28 de junio de 2007.
Los niños y niñas regulares, interactúan en forma no verbal con el niño con DI, mediante sonrisas, saludos, afirmaciones, etc.	Casi Siempre	Casi Siempre
	Las y los niños regulares interactúan de forma no verbal con Pablo1, casi siempre le sonríen, lo saludan, lo ven.	Las y los niños regulares interactúan de forma no verbal con Pablo1, casi siempre le sonríen, lo saludan, lo ven.
El niño con DI se gana el acceso a los grupos de juego y trabajo que se dan en el aula: Toma Iniciativa para insertarse en las actividades.	Casi Nunca	Casi Siempre
	Al niño con DI, le cuesta trabajo acercarse a las y los otros para jugar o trabajar. Ellas y ellos son los que lo tienen que llamar para que él vaya. 27 de marzo de 2007.	Durante las últimas sesiones del taller y posterior a éste, Pablo1 se acercaba a sus compañeras y compañeros pidiéndoles que si podía jugar, o que quería estar en el equipo, o cosas así. 21 de junio de 2007.
El niño con DI, toma turnos fácilmente.	Nunca	Casi Nunca
	A Pablo1 le cuesta trabajo esperar su turno, interrumpiendo, parándose de su lugar mientras los demás están sentados. Comportamiento observado	A Pablo1 le cuesta trabajo esperar su turno, interrumpiendo, parándose de su lugar mientras los demás están sentados. Sin embargo ahora es más paciente y levanta la mano, o le

	antes de iniciar el programa.	llama a la maestra. 28 de junio de 2007.
El niño con DI, no es fácilmente intimidado por otros niños y niñas.	Nunca	En ocasiones
	Pablo1 es intimidado fácilmente por los demás, antes de entrar al salón le sudan las manos, y se espera afuera para que la docente regular salga por él. Cuando hay mucha gente, se tapa la cara y no quiere ver a nadie ni hablar con nadie. Comportamiento observado antes de iniciar el programa y durante las primeras sesiones de éste.	Durante las últimas sesiones del programa, y posterior a ellas en las actividades realizadas en el aula regular, Pablo1 mostraba mucha seguridad. Antes de ir al salón de leones el decía: "Ya me voy a mi salón". Y al llegar a éste entraba sin ningún problema sentándose en su lugar y saludando a todos y antes de entrar decía: "Yo solito ¿eh?". Durante las sesiones del programa Pablo1 exponía en ocasiones, hablando en público, cosa que antes no hacía. La docente del grupo regular reporta lo siguiente: "Estoy impresionada porque el otro día que puse una canción para que todos cantaran, Pablo1 se puso a cantar... antes nunca lo hubiera hecho". 5 de junio de 2007.
El niño con DI, expresa la frustración y el enojo en forma efectiva, sin dañar a otros.	Nunca	En ocasiones
	A Pablo1, le cuesta trabajo expresar el enojo en forma efectiva, muchas veces se frustra cuando no le salen bien las cosas o cuando percibe que lo que tiene que hacer es difícil, avienta los cuadernos, los lápices y se mete bajo la mesa. 27 de febrero de 2007.	A Pablo1, le cuesta trabajo expresar el enojo en forma efectiva, sin embargo, durante las últimas sesiones del programa y posterior a éste, no mostró prácticamente conductas de enojo dentro del aula regular. 26 de junio de 2007.
El niño con DI, muestra interés por otros: intercambia y acepta información en forma adecuada.	Casi Nunca	Casi Nunca
	Son realmente muy pocas veces en las que Pablo1 muestra interés por los otros, no les pregunta cosas, y cuando ellos le platican algo, él no sabe qué decir ni que hacer.	Son realmente muy pocas veces en las que Pablo1 muestra interés por los otros, no les pregunta cosas, y cuando ellos le platican algo, él no sabe qué decir ni que hacer.

Ver anexos 10 y 11.

A continuación se muestra una tabla en donde se especifica el porcentaje obtenido por respuesta. De tal manera que se pueda notar la cantidad y calidad de interacciones que hubo entre el niño con DI, y sus compañeras y compañeros regulares. Dicho porcentaje se calculó, sumando las frecuencias obtenidas por cada indicador dependiendo de la opción de respuesta marcada (Ver tabla 10).

Posteriormente, se sacó el porcentaje global, el cual se obtuvo al sumar el puntaje de acuerdo al nivel reportado por cada uno de los indicadores (Ver tabla 11).

Tabla 10. “Frecuencia y porcentaje de respuestas: Interacción del niño con DI y sus compañeras y compañeros regulares”.

Momento de evaluación	Siempre		Casi siempre		En ocasiones		Casi nunca		Nunca	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Frecuencia	1	1	3	6	2	4	4	2	3	0
Porcentaje	7.6 %	7.6%	23.07%	46.15%	15.38%	30.76%	30.76%	15.38%	23.07 %	0%

Tabla 11. “Porcentaje global de interacciones entre el niño con DI, y sus compañeras y compañeros regulares”.

Momento de evaluación	Evaluación inicial	Evaluación final
Porcentaje	52.30%	69.23%

Como se puede observar, se encontraron diferencias entre el pretest y el postest. Obteniendo en el último, un porcentaje de aceptación de 69.23% hacia el niño con DI. Aunque la frecuencia de las interacciones aumentó, también se vio un

aumento en la calidad de éstas, ya que el niño con DI, adquirió más seguridad en acercarse a las y los otros estableciendo relaciones sociales positivas; y las niñas y los niños regulares establecieron una relación con Pablo1 de una manera natural, sin embargo, siguieron llamándolo por su nombre pero de forma diminutiva.

A diferencia de lo encontrado en la evaluación inicial donde el mayor porcentaje de respuestas se concentró en el rubro de "Casi Nunca", obteniendo un 30.76%. En la evaluación final, el mayor porcentaje de respuestas se concentró en el rubro de "Casi Siempre", obteniendo un 46.15%, lo que nos indica que las interacciones entre el niño con DI y sus compañeras y compañeros regulares aumentó considerablemente con respecto a la evaluación inicial. Esta discrepancia, puede explicarse considerando que las actitudes de las y los niños, de acuerdo con Proshhansky (1996), empiezan a aparecer a los tres o cuatro años, cuando se inicia el desarrollo de un sí mismo o autoconcepto, y una diferencia clara hacia las y los demás. En los años escolares iniciales las actitudes se van desarrollando, a medida que el niño o la niña distingue sus afectos, cogniciones y conductas respecto a un referente concreto, en este caso, las niñas y los niños regulares antes de la intervención, tenían ya una actitud hacia el niño con DI, la cual aunque no necesariamente era negativa, si hablaba de un sentimiento de sobreprotección y cuidado.

Lo que nos muestra la tabla anterior por otro lado, es que es importante trabajar no sólo con las niñas y los niños regulares para que exista una mejor aceptación social y por ende una mayor integración, sino que es necesario trabajar con el niño con DI, para que regule su conducta hacia los demás, interactuando de forma positiva, e incrementando su repertorio de habilidades sociales.

Con la evaluación final, podemos ver que el niño con DI, ahora es invitado por las niñas y los otros niños a realizar actividades en el plano social, pero también es invitado por las y los demás para realizar tareas escolares o

académicas. Aunque la interacción que se da entre las niñas y los niños regulares con el niño con DI es positiva, es decir, se acercan a él en forma respetuosa llamándolo por su nombre, éste lo dicen de forma diminutiva, lo que puede indicar que lo siguen percibiendo como un niño más pequeño e indefenso, o que ya es una costumbre el llamarlo así. Pablo1 es mucho más seguro en su relación con las y los otros, entra solo al salón regular, y tiene disposición para trabajar e integrarse a los equipos, además de participar en actividades que antes no hacía. Estos hallazgos pueden deberse a que al promover un ambiente más equitativo, donde las diferencias entre todas y todos no sean motivo de exclusión sino más bien, sean habladas y vistas de una manera natural y como propias de una sociedad que está integrada por personas que tienen características distintas, las y los niños puedan comprenderlas como una manera de enriquecer la clase, dialogando, e intercambiando puntos de vista distintos, manteniendo un mismo propósito "El aprender todas y todos juntos".

Con respecto a *"Determinar la concepción que tienen las niñas y niños regulares acerca de su compañero con DI"*, se les pidió a las alumnas y los alumnos regulares que hicieran un dibujo de un niño del grupo de "pingüinos", que es el aula de apoyo donde se encuentran los niños con DI una parte del tiempo, y a un niño o niña de su grupo "leones", en donde se encuentra integrado Pablo1 (el niño con DI) la mayor parte del tiempo.

Lo anterior se analizó a través de los indicadores cualitativos del dibujo de la figura humana en el niño de Koppitz (ver descripción de indicadores, anexo 12), estos indicadores tienen que ver con la parte emocional de las niñas y los niños. Es importante mencionar, que al ser una prueba proyectiva, los resultados obtenidos con ella sólo permiten plantear una explicación o hipótesis acerca de lo que pueden llegar a pensar las niñas y los niños regulares acerca de sus compañeros con DI, y no hacer una afirmación con respecto a ello, ya que pueden estar involucrados tanto la madurez de la persona que realiza el dibujo, como la percepción que tenga de sí misma, así como los sentimientos y pensamientos que

tenga de sí misma con respecto hacia su compañero con DI. El análisis de los resultados se realizó con la ayuda del SPSS.

A continuación se muestran los resultados de dicho análisis (Ver tabla 12):

Tabla 12. "Concepción que tienen las y los niños regulares acerca de su compañero con DI".

Indicadores	Evaluación Inicial	Significancia	Evaluación Final	Significancia
Cara sombreada	Si	.059*	No	
Figura pequeña	Si	*	Si	*
Cabeza Pequeña	Si	.096*	No	
Integración pobre de las partes	Si	.655*	No	
Omisión de los pies	No		Si	.480*
Figura inclinada	Si	.739*	No	
Omisión de las manos	Si	.564*	No	
Piernas juntas	Si	.705*	No	
Brazos cortos	Si	.796*	No	

Como podemos ver, sí se encontraron diferencias entre la evaluación inicial y la final, encontrando en la segunda de ellas, que sólo dos indicadores resultaron significativos. Esto puede explicarse con el hecho de que aunque sí perciben al niño con DI, como un niño inseguro y retraído, no le connotan características de un niño con DI, lo que se había mostrado en la evaluación inicial.

En la evaluación inicial se encontró que, los indicadores que mostraron diferencias significativas fueron 7. La "Integración pobre de las partes" reportando una significancia de .655; el "sombreado de la cara" reportando una significancia de .059; el de "Figuras inclinadas" con una significancia de .739; el de "cabeza pequeña" con una significancia de .096; "Brazos cortos" con una significancia de .796; "Manos omitidas" con una significancia de .564; y "Piernas juntas", con una significancia de .705. Los indicadores que resultaron significativos obteniendo frecuencias más elevadas en el dibujo de pingüinos, son los que precisamente tienen que ver con una percepción de inestabilidad, dificultad para conectarse con el mundo exterior y con las y los demás, dificultades en el control de impulsos, devaluación, inferioridad, y problemas a nivel intelectual.

El indicador de "Integración pobre de las partes", se asocia con inestabilidad.

El indicador de la "cara sombreada" según Koppitz, es muy inusual y generalmente se relaciona con ansiedad y con sentimientos de devaluación.

El indicador de "Figuras inclinadas", tiene que ver también con inestabilidad y falta de equilibrio, lo que puede asociarse con una percepción de fragilidad.

El indicador de "cabeza pequeña", parece indicar sentimientos de inadecuación intelectual.

El indicador de "Brazos cortos", reflejan el problema para conectarse con el mundo exterior y con las y los demás.

"Piernas juntas", tiene que ver con una percepción de falta de control de impulsos, y rigidez.

Otro indicador, que aunque no resultó significativo, obtuvo frecuencias más altas en el dibujo de pingüinos que en el dibujo de leones, fue el de "Figura pequeña", este indicador ha sido encontrado en niños y niñas tímidos y puede estar asociado con inseguridad, retraimiento o depresión.

Estos indicadores, demuestran como las y los niños en edad preescolar perciben las diferencias entre sus compañeras y compañeros, y pueden plasmarlas en un dibujo.

En la edad preescolar, la construcción de la identidad personal en los niños y niñas es muy importante, e implica la formación del autoconcepto (idea que están desarrollando sobre sí mismos, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, y el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo) y la autoestima (reconocimiento y valoración de sus propias características y de sus capacidades). Lo anterior provoca que las y los niños por un lado se fijen más en las diferencias entre pares para formar una identidad propia, y al mismo tiempo pongan atención en las similitudes entre ellos para compartir características físicas, ideas, y formas de ser que los hagan pertenecer a un grupo. Con esto, podemos explicar, como es que las y los niños perciben las diferencias entre pares, y más aún cuando son más evidentes en algún miembro del grupo.

En la evaluación final, encontramos que, el indicador que mostró diferencias significativas fue sólo uno. El de "Omisión de los pies", reportando una significancia de .480. Estos resultados pueden deberse a que no todos los indicadores fueron presentados por todos los niños y niñas, y por lo tanto las diferencias encontradas entre los dos dibujos no fueron significativas.

El indicador de "Omisión de los pies", puede indicar desvalimiento e inseguridad.

Un indicador que no resultó significativo, pero que sin embargo la diferencia de frecuencias es alta a favor del dibujo de pingüinos, fue "Figura pequeña", que

ha sido encontrado en niños y niñas tímidos y puede estar asociada con inseguridad, retraimiento o depresión.

Como podemos ver los indicadores que resultaron significativos hablan de que las y los niños conciben al niño con DI, como un niño tímido, inseguro, y/o retraído.

Estos hallazgos pueden ser explicados, con el hecho de que aunque se trate de promover una comunidad educativa donde las diferencias sean habladas y aceptadas, y por ende entendidas como una forma de hacer contribuciones importantes a la clase, se deje de percibir las características de las y los otros.

Investigaciones (Díaz-Aguado, op cit.) afirman que los cambios producidos por la integración en la superación de los estereotipos generales hacia el colectivo de las personas con discapacidad no siempre van acompañados de un superior nivel de aceptación de los individuos que pertenecen a dichos grupos y con los que se tiene experiencia directa. Lo cual pone de manifiesto que la actitud hacia el otro grupo en general y la atracción hacia los individuos que lo componen no siempre cambian conjuntamente, y por esta razón es importante hacer campañas de sensibilización, pero como una forma de vida dentro de la comunidad educativa.

3.2. Evaluación del Desarrollo del Programa de Intervención.

Para explicar cómo se llevó a cabo la evaluación del desarrollo del programa de intervención, es importante retomar a grandes rasgos su estructura general.

El programa de intervención se llevó a cabo en 10 sesiones las cuales estaban distribuidas en tres unidades, con una duración aproximada de 40 minutos por sesión. Cada una estuvo comprendida por un objetivo y una meta, los cuales se trataban de cumplir con el desarrollo de una actividad, en ocasiones individual, en otras en trabajo con pares y en otras en trabajo cooperativo; al finalizar cada sesión se hacía una discusión grupal en la que los miembros del grupo exponían sus ideas acerca del tema visto, además de decir qué habían aprendido durante ésta.

La evaluación del desarrollo del programa de intervención, estuvo conformada por los siguientes puntos (Ver organizador gráfico 3):

- a) Logro del objetivo y meta de la sesión.
- b) Desarrollo del niño con DI (interacción y colaboración con pares, realización de la actividad y nivel de involucramiento en ella).

Para el "*Logro del objetivo y meta*", se diseñó una rúbrica grupal, la cual se estructuró de acuerdo a los registros hechos en una bitácora.

A continuación se muestra la rúbrica que evaluó el logro del objetivo y meta (Ver tabla 13). Así como una tabla que indica el porcentaje global obtenido durante todo el desarrollo del programa (Ver tabla 14).

Tabla 13. "Logro del objetivo y meta".

Sesión	Objetivo	Alto	Medio	Bajo
1. "Todos nos conocemos"	Con esta actividad se pretende que todas las niñas y niños conozcan y comprendan el encuadre en el que se llevará a cabo el programa de intervención.	X Las y los niños conocieron y comprendieron el encuadre del programa. Expresando lo que entendían con cada una de las reglas propuestas, dando explicaciones elaboradas, utilizando varios conceptos.		
2. "Todos somos iguales, todos somos diferentes".	Con esta actividad se pretende que las niñas y niños reconozcan sus características físicas, identificando tanto las que son únicas, como aquellas en las que coinciden con otras personas.		X Las y los niños a través de la interacción con pares describieron de forma básica las características físicas, dando pocos descriptores, y plasmándolas en un dibujo. Al finalizar la actividad tuvieron dificultades en la exposición de los dibujos, ya que enfatizaron poco en las semejanzas y diferencias físicas. Reconociendo que todos somos igual de importantes.	
3. "Soy única o único".	Con esta actividad se pretende que las niñas y niños tengan un mayor conocimiento personal, mediante el reconocimiento y expresión de características propias, y		X A las y los niños les costó trabajo identificar y expresar sus características de personalidad, ya	

	al mismo tiempo puedan considerarse como seres únicos e irrepetibles.		que muchas veces exponían o describían preferencias. Sin embargo lograron identificar que cada persona tiene características distintas que los hace ser únicos e importantes.	
4. "La papa caliente".	Con esta actividad se pretende que las niñas y niños reconozcan algunas de sus características personales y las compartan con el grupo.	X	Las y los niños a través de una dinámica grupal lograron expresar una característica propia que los hace ser únicos e irrepetibles.	
5. "¿Me aceptas cómo soy?".	Con esta actividad se pretende que las niñas y niños puedan a través del juego de roles, reconocer y valorar las diferencias.	X	Las y los niños a través del juego de roles pudieron reconocer y valorar las diferencias. Expresando como se sentirían si estuvieran en ese papel (tuvieran alguna discapacidad), y propusieron a su vez opciones para ayudarlos.	
6. "La carta".	Con esta actividad se pretende que las niñas y niños reflexionen acerca de cómo se sienten las personas que tienen alguna discapacidad, experimentando un sentimiento de empatía.	X	Las y los niños a través de la escritura de una carta pudieron expresar sus dudas, pensamientos y sentimientos hacia las personas que tienen alguna discapacidad. Mostrando en sus respuestas un sentimiento de empatía, expresando que es importante ponerse en el lugar del otro para poderlo comprender.	
7. "Entrando al círculo."	Con esta actividad se pretende que las niñas y niños experimenten diferentes emociones, identificando cómo	X	Las y los niños a través de una dinámica grupal lograron identificar	

	reaccionan cuando no pueden realizar una actividad.	cómo se sienten las personas que son excluidas, a través del reconocimiento de sus propios sentimientos al no poder realizar alguna discapacidad. Esto lo hicieron expresando como se habían sentido, dando explicaciones elaboradas y mostrando colaboración entre todos.		
8. "Me comprometo"	Con esta actividad se pretende que las niñas y niños identifiquen las faltas de respeto que ocurren en su salón, frente a las cuales propongan actitudes, conductas, y comportamientos respetuosos.	X Las y los niños a través de una dinámica grupal identificaron una falta de respeto que han hecho en el salón de clases, proponiendo soluciones para dejarlas de hacer (actitudes, conductas respetuosas). Al finalizar la sesión firmaron una carta compromiso donde se indicara que las iban a dejar de hacer.		
"Todos tenemos los mismos derechos"	Con esta actividad se pretende que las niñas y niños reconozcan que las personas tienen ideas, creencias y formas de ser diferentes.	X Las niñas y los niños a través de una historia pudieron reconocer que las personas tienen ideas, creencias y formas de ser distintas y que es importante respetarlas. Sus respuestas mostraban un sentimiento de empatía, y respuestas propias que reflejaban una apropiación adecuada del contenido.		
10. "Cierre".	Con esta actividad se pretende que las niñas y niños identifiquen los aprendizajes y vivencias que lograron obtener para la aceptación de la diversidad, durante su participación en el programa.	X Las y los niños lograron hacer un recuento de las diferentes sesiones del programa expresando los aprendizajes centrales obtenidos en cada una de ellas. Su lenguaje muestra una apropiación adecuada de los contenidos, además de mostrar actitudes de respeto y aceptación a la diversidad.		

Ver Rúbrica en Anexo 13.

Tabla 14. “Frecuencia y porcentaje de los resultados del logro del objetivo y meta”.

	Alto	Medio	Bajo
Frecuencia	8	2	0
Porcentaje	80%	20%	0%

De acuerdo a lo que podemos observar con la rúbrica anterior, la mayoría de los objetivos se lograron en un nivel alto exceptuando dos de ellos. Ésto puede indicar que hubo una buena apropiación de los contenidos expuestos en cada una de las sesiones. Los dos objetivos que se cumplieron en un nivel medio, fueron los que tenían que ver con el reconocimiento y expresión de características propias o de personalidad que los hace ser únicos e irrepetibles, y otras que comparten con las y los demás. Lo anterior puede deberse a que en esta edad las niñas y los niños en edad preescolar tienen más desarrollada una consciencia acerca de las características físicas que a ellos les resultan visuales, más que una consciencia acerca de las características propias o de personalidad, ya que todavía muchos de sus procesos de pensamiento son a nivel concreto, lo que provoca que tengan muchas dificultades para entender conceptos más elaborados o que tienen que ver con un reconocimiento de su propia identidad. Sin embargo, durante esta etapa ya hay una mayor comprensión y regulación de las emociones, lo que implica aprender a interpretarlas y expresarlas, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular. Es un proceso que refleja el entendimiento de sí mismos y una consciencia social en desarrollo, por el cual transitan hacia la interiorización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y de organización de un grupo social.

Para “*el desarrollo del niño con DI durante las sesiones*”, se consideraron los puntos más importantes, los cuales se enumeran a continuación de manera anecdótica.

Durante el programa, se notó un avance importante en cuanto al desempeño de Pablo1 dentro del aula regular. Al inicio se mostraba renuente a participar en las actividades, en las primeras tres sesiones mostró sudoración en las manos antes de entrar al salón regular y le costaba trabajo acceder a él. Para hacerlo necesitaba el apoyo de sus compañeras y compañeros así como de la docente regular y la facilitadora.

Durante el programa, fue muy marcado el cambio que fue teniendo Pablo1, al inicio le costaba trabajo realizar las actividades, y por ende prefería ayudar a la facilitadora a repartir materiales y a hacer actividades que lo hicieran sentir importante, situaciones que no le ocasionaran un reto. Sin embargo, después de la cuarta sesión, Pablo1 fue adquiriendo mayor autonomía, lo que se expresaba en su forma de entrar al grupo, interactuar con las y los demás, y realizar las tareas de forma individual o grupal.

Desde un inicio, se intentó que las actividades diseñadas fueran flexibles y accesibles para que las pudiera realizar el niño con DI. En las primeras sesiones a Pablo1 le costaba trabajo expresarse ya que él sabía que era una forma de ponerse en evidencia ante los demás, pues su lenguaje no es tan desarrollado como el de las y los otros. Al observar esta situación, la facilitadora intervenía brindándole apoyo uno a uno para que pudiera expresarse, más adelante el papel que tomaba la facilitadora de figura de apoyo, fue tomado por la docente regular, y más adelante por los compañeros y compañeras regulares.

Conforme avanzaban las sesiones, Pablo1, antes de ir al salón regular, le decía a la facilitadora que ya era el momento. Él mostraba autonomía y llegaba al salón regular sólo, sin apoyo de nadie.

Cada vez más participaba de manera natural en las actividades, exponía cuando le tocaba, interpretaba algún rol cuando era necesario en alguna

dramatización, participaba dentro del grupo como las y los demás. Este cambio se ve reflejado en el impacto que tuvo el programa de intervención, donde se observa que conforme se trabaje en un ambiente favorecedor de la igualdad de estatus entre pares, donde se valore las diferencias como una contribución importante a la clase, donde se haga hincapié en las cualidades en vez de en las debilidades de las personas, y donde se respete a las y los demás, existirá una mayor aceptación social y por consecuencia una mejor integración educativa.

Conclusiones

Este trabajo estuvo enfocado en apoyar la inclusión educativa en preescolar, a través del fortalecimiento de la aceptación social de un niño con DI dentro del aula regular. Lo anterior resultó de la detección de necesidades encontradas en el escenario en donde se realizaron las prácticas, además de los datos arrojados por diferentes investigaciones dentro de este campo, las cuales indican que las niñas y los niños con DI integrados en escuelas regulares, son generalmente menos aceptados que las y los demás niños; pues pueden ser ignorados, rechazados o sobreprotegidos por los diferentes miembros de la comunidad educativa. Los factores que influyen de manera más directa e importante para que estos infantes sean aceptados socialmente, son los mismos pares y las y los docentes. De lo anterior, es que surgió la propuesta de realizar un "Programa para Fortalecer la Aceptación Social de niñas y niños con DI en un contexto de inclusión educativa", pues la aceptación social es la base de una inclusión educativa y social satisfactoria.

Los resultados obtenidos nos muestran que se fortaleció la aceptación social del niño con DI, dentro del aula regular. Esto lo podemos constatar con los hallazgos obtenidos en el pretest y posttest, así como durante el desarrollo del programa de intervención.

Como primera parte del trabajo, se realizó una **evaluación inicial para conocer el nivel de aceptación social** que presentaban las niñas y niños regulares hacia su compañero con DI. Los resultados nos mostraron que no existía realmente una aceptación social, tomando en cuenta para ello, los datos obtenidos en cada uno de los instrumentos empleados para cada componente de la Aceptación social, los cuales se enumeran a continuación:

- a) **Estatus:** El niño con DI no tenía el mismo estatus que sus compañeras y compañeros de grupo.
 - o No existía la igualdad de oportunidades en el salón regular para el niño con DI que para los demás

compañeros y compañeras, ya que o se le concedían cosas que a las y los demás no, o bien, se le asignaban actividades diferentes a las del grupo con sólo el propósito de mantenerlo tranquilo.

- En la sociometría el niño con DI, no fue nombrado por ninguno de sus compañeros y compañeras regulares ni de forma positiva ni negativa, lo que indicó que existía una indiferencia hacia éste y que el grupo no había creado redes o lazos de relación con él.

b) **Interacciones:** Aunque en la escala puede verse que sí existían interacciones entre el niño con DI y sus compañeras y compañeros regulares, el porcentaje obtenido fue de 52.30%, además de que éstas no se producían de forma natural como las que se establecían entre las y los compañeros regulares utilizando un lenguaje más fluido. El diálogo entre las niñas y los niños regulares con el niño con DI era forzado, y aunque la interacción era positiva, llamándolo siempre por su nombre, éste lo decían de forma diminutiva, lo que indicaba que lo percibían indefenso o más pequeño. Por otro lado, se pudo ver, que las interacciones se daban más en el plano social que en el plano educativo, ya que percibían que a Pablo1 (niño con DI) le costaba trabajo la parte académica.

c) **Concepción que tienen las niñas y los niños regulares acerca de su compañero con DI:** De acuerdo con los indicadores que resultaron significativos reportando el mayor número de frecuencias hacia el dibujo de pingüinos, se puede decir, que la concepción que tenían las niñas y niños regulares acerca del niño con DI era una percepción de minusvalía, inseguridad, fragilidad, dificultades para

interactuar con las y los demás, y de inadecuación intelectual. Lo que indicó que lo percibían como alguien distinto a ellas y ellos, y como alguien que necesita ayuda.

Con respecto al nivel **de aceptación social obtenido después de realizar la intervención en el grupo regular (evaluación final)**, se encontraron indicios de una aceptación social hacia el niño con DI, tomando en cuenta para ello, los resultados de cada uno de los instrumentos empleados para cada componente de la Aceptación social, los cuales se enumeran a continuación:

- a) **Estatus:** Aunque no se puede afirmar que el niño con DI, tuviera el mismo estatus que sus compañeras y compañeros regulares, sí se puede decir que hubo cambios, y que hay indicios de que es una persona que ya no es ignorada dentro del grupo regular.
- o **Igualdad de oportunidades en el aula regular:** Aunque no se puede afirmar que el niño con DI tuviera igualdad de oportunidades en el aula regular, sí se puede decir que la docente procuraba dárselas. Obteniendo puntuaciones en la rúbrica medias y altas, indicando que se le incitaba y permitía participar tanto individual como grupalmente, la docente procuraba darle el mismo material que a los demás estudiantes, lo que provocó que tuviera un lugar fijo dentro del salón de clases como los demás.
- o **Nivel de Aceptación social del niño con DI:** El niño con DI, fue aceptado por sus compañeras y compañeros. La sociometría muestra que obtuvo aceptaciones y rechazos, siendo el primero mayor que el segundo, cosa que no había ocurrido en la evaluación inicial.

- b) **Interacción del niño con DI, y sus compañeras y compañeros regulares:** El porcentaje de interacción tanto en el plano social como en el educativo, entre el niño con DI, y sus compañeras y compañeros regulares fue de 69.23%, lo que indica que las interacciones están arriba del promedio. Por otro lado, la calidad en éstas aumentó también, ya que la interacción entre pares se dio de manera más natural, considerando al niño con DI, como parte del grupo.
- c) **Concepción de las niñas y los niños regulares acerca de su compañero con DI:** En esta ocasión sólo resultó significativo el indicador de "Omisión de los pies". Sin embargo el indicador "Figura pequeña", obtuvo frecuencias altas a favor del dibujo de pingüinos, el cual habla de que perciben al niño con DI, como retraído e inseguro. Esto puede deberse a un exceso de sufrimiento empático mostrado durante el programa, o a que dejaron de ver a Pablo como un niño con DI, sino como un compañero más dentro del salón de clases con características que no están necesariamente asociadas a una discapacidad.

Como podemos observar, los resultados obtenidos en el pretest y en el postest son distintos, encontrando diferencias importantes. Estas diferencias, pueden indicar que los objetivos fundamentales propuestos para el programa de intervención se lograron de manera satisfactoria.

Por un lado, se **enseñó a valorar las diferencias como una manera de enriquecer la clase**. Las sesiones estuvieron enfocadas en promover el reconocimiento de las características propias y con ellas las de las personas. En las sesiones se procuró que la docente y todas y todos, hablaran de las

diferencias de manera abierta y clara, pues el hecho de no prestar atención y no reconocer las muchas formas en las que difieren las personas (así como muchas formas en las que se parecen) transmite a las niñas y los niños el mensaje de que no se puede ni se debe hablar sobre ellas. Si el profesorado no se ocupa de éstas, los diálogos del alumnado sobre lo que se distingue entre ellos y ellas se desarrollarán de forma clandestina, convirtiéndose en temas aparentemente prohibidos y sobre los que no es posible hablar de forma abierta. Por ende, el objetivo debe consistir en la exploración sincera de las diferencias, en la oportunidad de que todo el alumnado pueda experimentar y comprender la diversidad presente en una comunidad segura y acogedora (Sapon-Shevin, op cit).

Por otro lado, se ***promovieron experiencias sociales de participación grupal, interacción y pertenencia, en condiciones de equidad***. Las sesiones estuvieron diseñadas de tal forma que los participantes tuvieran que realizar actividades de forma individual, con pares y en grupos. Al finalizar cada sesión se hacía una discusión grupal como cierre, lo que permitía que todas y todos expresaran libremente qué habían aprendido durante la sesión, sus dudas, intereses, opiniones, etc.

También se ***sensibilizó a la docente regular para promover la inclusión educativa en el aula***. Todas las sesiones estaban diseñadas para que la docente regular participara en ellas. En un inicio como apoyo para la facilitadora y posteriormente fue adquiriendo mayor autonomía durante el programa, fungiendo como modelo para sus alumnas y alumnos. Los hallazgos obtenidos confirman la importancia que tiene la docente regular como modelo de la aceptación hacia la diversidad. En la etapa preescolar, las educadoras desempeñan un papel fundamental para promover la igualdad de oportunidades de acceso al dominio de los códigos culturales y de desarrollo de competencias que permitan a los niños y niñas una participación plena en la vida social. Las maestras pueden ejercer una acción determinante para la adaptación y bienestar de las niñas y los niños con discapacidad en la medida en que les ofrezcan oportunidades para convivir con

sus pares, ampliando su ámbito de relaciones sociales, su autonomía y la confianza en sí mismos; y ayudando a combatir actitudes de marginación, que incluso los mismos padres, madres, o compañeras y compañeros pueden propiciar, ya sea con la intención de protegerlos o por prejuicios personales y sociales (PEP, op cit.).Ver anexo 14.

También las y los docentes son un modelo importante para promover interacciones positivas entre los miembros del grupo. Para favorecer la integración del alumnado con discapacidad no basta con que el profesor evite los estereotipos, sino que debe insistir en hablar de los logros y las características positivas que tienen cada uno de los estudiantes y favorecer así una percepción positiva y realista por parte de las y los compañeros; puesto que de lo contrario, tienden a percibirlos en función de sus limitaciones más fáciles de detectar (Díaz-Aguado, op cit.).

Con respecto al último objetivo fundamental, que fue **apoyar la inclusión educativa de un alumno con DI al aula regular a través de fortalecer sus interacciones con pares y docentes**, se puede decir que sí se logró, ya que durante todas las sesiones el niño con DI, participó de igual manera que sus compañeras y compañeros realizando todas las actividades que se les pedían. Esto corrobora que conforme se procure la igualdad de estatus dentro del salón de clases, los integrantes se sentirán como miembros de un mismo grupo, el cual tiene una meta en común. Si en un aula se promueve la competencia entre sus miembros en vez de procurar la cooperación y el apoyo mutuo, se crearán sentimientos de rechazo entre todas y todos. Por otro lado, se sabe que la integración física no es suficiente para que exista una aceptación social, lo que puede explicarse a través de la teoría del contacto de Allport (1954), que dice que la mera integración física de los individuos del grupo minoritario no es suficiente para lograr la superación de los prejuicios. Si el contacto es muy superficial y no se facilitan las interacciones que conduzcan a la amistad, el prejuicio suele mantenerse o incluso aumentar.

Por otro lado, se ha estudiado que cuando una persona que es vista como parte de un grupo minoritario o diferente (personas con discapacidad), proporciona un andamiaje para una efectiva resolución de problemas, es decir, se aumenta la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de un estudiante, hace que aumente su estatus dentro del grupo y que sea visto como parte de él (Baron y Misovich, op cit.).

Los hallazgos obtenidos con el programa para **fortalecer la aceptación social**, ayudan a corroborar que la etapa preescolar es muy importante para promover actitudes de aceptación hacia la diversidad. En esta etapa es cuando se forma el autoconcepto con el reconocimiento de las características propias y la comparación con el otro. Sin embargo, aunque la formación de la autoimagen se produce de manera natural, debe estar mediada por distintos factores sociales, los cuales ayudarán a que esta imagen de sí mismos sea más positiva, y con ella se aprenda a respetar la forma en la que difieren las y los demás.

Aunque se ha visto que los resultados de la integración educativa producen beneficios importantes tanto para las niñas y los niños regulares como para las niñas y los niños con DI, falta mucho trabajo por hacer.

Hoy en día se sabe que los modelos educativos están tendiendo a enseñar en un contexto diverso, donde se promueva el intercambio entre pares, se construyan y reinterpreten significados y se consideren las diferencias como una forma de enriquecer la clase. Es desde estos modelos donde la inclusión educativa tiene resultados más positivos. Sin embargo, se ha visto que el profesorado no está preparado para atender a las personas con NEE con o sin discapacidad.

El Programa de Educación Preescolar de 2004, considera dichas características y se refleja en la forma en la que está diseñado y estructurado. Desde este programa, se retoma el conocimiento acerca de las posibilidades cognitivas y emocionales con las que cuenta el alumnado en esa etapa del desarrollo, que antes no habían sido del todo consideradas como propósitos de la educación preescolar y que ahora se sabe que las pueden aprender. Al dotar de

contenidos a la educación preescolar se prepara mejor a los infantes para ingresar a la educación primaria (Fuenlabrada, 2005, citado en Jiménez, 2007).

Uno de los principios pedagógicos que propone el PEP, 2004, es el promover la diversidad y equidad educativa, lo que incluye atender a la diversidad. Este programa no está enfocado en la inserción o la integración de un niño o niña con DI a un sistema educativo que no consideró sus características, sino que desde su diseño, al ser flexible considera que las personas pueden tener características distintas en su proceso de desarrollo y que además es adecuado hablar de ellas para fomentar la formación tanto de un autoconcepto positivo como de una buena autoestima.

La educación preescolar plantea que la educación infantil debe hacer referencia a todas las capacidades de la persona: cognitivas, motrices, de autonomía y equilibrio personal, de inserción social y de relación interpersonal, cuyo objetivo general es lograr el desarrollo integral del individuo. Es por esta razón que el Programa de Educación Preescolar de 2004, está enfocado en el logro de competencias. El campo formativo "Desarrollo Personal y Social", es muy importante en esta etapa del desarrollo, y por lo tanto, los contenidos curriculares deben estar enfocados en promover las competencias de este campo. Es decir, siempre debe procurarse el trabajo colaborativo, el respeto hacia el otro, el reconocimiento de las cualidades propias así como las del otro, lo que conlleva a la aceptación propia y de los demás.

Aunque los resultados de la implementación del programa fueron positivos, es importante considerarlos de manera cuidadosa, pues sólo se realizó el programa en un solo grupo de preescolar. Por lo que se sugiere para posteriores investigaciones, implementar el programa en la mayoría de los grupos que sea posible. Por otro lado, se sugiere que las actividades diseñadas, las realice la docente del grupo regular, ya que es ella la que se encuentra al frente de éste y la que fungirá como modelo de aceptación de la diversidad, para ello, será necesario brindarle una capacitación previa.

Por otro lado, es importante hacer hincapié en que no resulta suficiente realizar este tipo de programas en sólo un nivel. Para lograr un cambio en la ideología y aceptación de la diversidad, se deben implementar programas de sensibilización en todos los niveles dentro de una comunidad educativa (desde el personal de intendencia, hasta los directores generales).

Los resultados obtenidos nos indican que al no contar con instrumentos que puedan medir la calidad de la integración de personas con DI, y en especial a nivel preescolar, resulta indispensable la construcción de estos.

Entre las limitaciones de este trabajo, se encuentran precisamente la utilización de instrumentos que no son totalmente sensibles hacia lo que se pretendía medir.

Para posteriores investigaciones se recomienda utilizar grabaciones de video, para poder hacer un seguimiento en todo el desarrollo del niño o niña con DI en su proceso de integración (estudio de caso); y entrevistas a profundidad tanto a la docente del grupo regular, como a las niñas y niños regulares, ya que los educandos en etapa preescolar, no tienen aun la representación del otro (a menos que sean personas significativas: madre, padre, y hermanos o hermanas), por lo que resulta imposible que tengan introyectado el concepto de discapacidad. El hecho de pedirles que dibujen a un compañero con discapacidad y a otro del aula regular, no necesariamente quiere decir que lo que plasmen tenga que ver con la discapacidad en sí misma, sino más bien con la carga emocional que tengan hacia la persona que dibujaron, o las ideas, sentimientos, miedos, etc., que tengan de sí mismos (Montenegro, 2008, comunicación personal).

Es necesario para usar estos materiales tener muy presente cuáles son los indicadores de una integración educativa y social de calidad, de personas con discapacidad.

La experiencia de haber realizado mis prácticas en el "Programa Educación para la Vida", ubicado en el Colegio Vista Hermosa, y el haber diseñado e implementado un programa para apoyar la inclusión educativa en preescolar, me enseñó mucho, y en varios niveles, no sólo la parte declarativa y procedimental de cómo trabajar con personas con DI, sino la parte actitudinal, y que es necesario trabajar desde nuestra profesión como psicólogos y psicólogas para brindar ambientes de calidad en donde cualquier niña o niño pueda tener un libre desarrollo de la personalidad.

Desde el ámbito educativo es necesario diseñar modelos que tengan programas dirigidos a la promoción de valores y actitudes que tengan como base el apoyo a la diversidad. Es necesario crear una conciencia de respeto y aceptación hacia cualquier individuo, y para ello tenemos que seguir trabajando.

Con este informe se pretende que los resultados obtenidos sean difundidos para promover en otros la sensibilidad hacia la integración de personas con discapacidad en las escuelas regulares.

Referencias

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Adisson-Wesley.
- Álvarez, A. & Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II (pp. 93-119). Madrid: Alianza.
- Baron, R. & Misovich, S. (1996). Una integración de las perspectivas Gibsonianas y Vigotskianas sobre el cambio de actitudes en contextos grupales En: Páez D. y Blanco A. (Eds). *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Cano, M. & Nava E. (2006): *Propuesta de una unidad didáctica para desarrollar actitudes positivas hacia los valores relacionados con la diversidad entre docentes y alumnos de nivel preescolar*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM. México D.F.
- Díaz-Aguado, M. J. (1995). La construcción social de la discapacidad. *Niños con necesidades especiales*.
- Díaz-Barriga F., & Hernández G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc. Graw Hill.
- Díaz-Barriga F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc. Graw Hill.
- Gauajardo, E. (1994). *Proyecto General para la Educación Especial en México*. SEP: México.
- Goldberg, R. (1977). Rehabilitation research on disability. *Journal of Rehabilitation*.
- Ingalls, R. (1982). *Retraso Mental. La Nueva Perspectiva*. México: El manual moderno, S.A. de C.V.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2004). *Las personas con discapacidad en México: una visión censal*. México: INEGI.
- Jiménez, Y. (2007). *Diseño de situaciones didácticas para el aprendizaje matemático de niños de 3º de preescolar*. Informe de prácticas. Facultad de Psicología, UNAM. México D.F.
- Ley General de Educación* (1996). México.

- Macotela, S. (1996). *Introducción a la Educación Especial. Versión revisada*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Macotela, S. (1999). La integración educativa en México. *Educar*, 11, 14-20.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1999). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales En: Marchesi, A.; Coll y Palacios, J. *Desarrollo Psicológico y Educación, III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*. Madrid: Alianza Psicología.
- Ochoa & Torres (1996). *Aplicación de un programa de sensibilización como una estrategia para modificar la actitud de alumnos regulares hacia alumnos con NEE que asisten a una escuela regular*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM, México D.F.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de educación preescolar*. México.
- Secretaría de Educación Pública (1995-2000). *Programa de Desarrollo Educativo*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2002-2006). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México.
- Resnick, M. (1984). The social construction of disability En: Blum, R. *Chronic illness and disabilities in childhood and adolescence*.
- Sabeh, E., & Monjas (2002). La aceptación social de niños y niñas con discapacidad problemas y posibles soluciones. *Siglo Cero*. 33. 15-26
- Santrock, J. W. (2001). *Psicología de la Educación*. México: Mc Graw Hill.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad En: Stainback S. & Stainback W. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones.
- Schalock, R.L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad En: Verdugo M. A. & Jordan F. (Coord.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Shea, T. & Bauer, A. (2002). *Educación Especial: Un enfoque ecológico*. México: Mc. Graw Hill.
- Stainback S. & Stainback W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones.
- Unesco (1993). *Informe mundial sobre la educación. Establecimiento de normas o niveles*. Madrid.

Valenzuela, Ma. De L., Jaramillo, R., Zúñiga, L., Díaz A., Avendaño, C., Gamboa, M., Cárdenas, I., Vera J., & González I. (2003). *Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo. Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos*. México: Comisión Nacional de Texto Gratuitos en los talleres de Gráficas La Prensa, S.A. de C.V.

Zacarías, J. & Burgos, M. (1993). Vida independiente: de un movimiento social a un paradigma analítico. *Psicología Iberoamericana*, 1 (3), 83-97.

Direcciones electrónicas:

Colegio Vista Hermosa (s/f). *Grupo Técnico*. Recuperado el 24 de septiembre de 2006 de <http://www.cvh.edu.mx/grupo%20tecnico.htm>

Discapacidad. Recuperado el 20 de septiembre de 2006 de <http://es.wikipedia.org/wiki/Discapacidad>.

Echeita, G., y Verdugo, A. (2005). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Recuperado el 7 diciembre de 2006, de http://www.feaps.org/comunicacion/documentos/siglo_213.pdf

Entrevista a Silvia Macotela. Recuperado el 14 de octubre de 2006 de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/11/11inte.html>.

Ibáñez, J. E. *La psicología histórico-cultural: cultura, actividad y aprendizaje*. Recuperado el 23 de marzo de 2007, de <http://www.pangea.org/jei/edu/ff/psic-h-c.htm>

Organización de estados iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la cultura. Recuperado el 14 de octubre de 2006 de <http://www.oei.org.co/quipu/mexico/index.html>.

Secretaría de Educación Pública. (Octubre de 2006). *Integración Educativa*. Recuperado el 14 de octubre de 2006, de http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_643_integracion_educativ

Universidad Iberoamericana. (s/f). *Proyecto CAPYS - UIA*. Recuperado el 24 de septiembre de 2006, de http://www.uia.mx/departamentos/dpt_educacion/capys/mas#mas

Recuperado el 14 de octubre de 2006 de <http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/especial>.

Anexos

Anexo 1.

“Nominación de iguales: Técnica para medir el grado de aceptación y rechazo (Monjas, 2000)”

Nombre: _____

1. ¿Con qué niña o niño de esta clase te gusta jugar más? _____

2. Con qué niña o niño te gusta jugar menos? _____

La maestra (Miss) te manda a hacer un trabajo y tú no sabes como hacerlo:

3. ¿A qué niña o niño de esta clase elegirías para hacer el trabajo? _____

4. ¿A quién no elegirías? _____

5. Con qué compañera o compañero de esta clase te gustaría trabajar en un proyecto en equipo?

6. ¿Con quién no te gustaría?

7. ¿Con qué niña o niño te gusta jugar en el recreo?

8. ¿Con quién no te gusta?

9. ¿Con qué niña o niño de este salón te gusta platicar más?

10. ¿Con qué niña o niño te gusta platicar menos?

11. ¿Con qué niña o niño del salón te gusta estar?

12. ¿Con qué niña o niño del salón no te gusta estar?

13. ¿Quién es tu mejor amiga o amigo del salón?

14. ¿A quién invitarías a tu casa?

15. ¿A quién no invitarías a tu casa?

Anexo 2:

“La igualdad de oportunidades para la realización de tareas dentro del aula regular.

Indicadores	Alto	Medio	Bajo	nulo	Situación
Participación individual del alumno con DI, en las actividades realizadas en el aula regular	La docente del grupo regular incita siempre a que el alumno con DI, participe de igual manera que las y los otros compañeros regulares de forma activa en las actividades realizadas.	La docente del grupo regular incita generalmente a que el alumno con DI participe de igual manera que las y los otros compañeros regulares de forma activa en las actividades realizadas.	La docente del grupo regular incita ocasionalmente a que el alumno con DI participe de igual manera que las y los otros compañeros regulares de forma activa en las actividades realizadas.	La docente del grupo regular no incita a que el alumno con DI, participe de igual manera que las y los otros compañeros regulares en las actividades realizadas.	Se describirá situación
Material	La docente del grupo regular proporciona siempre al alumno con DI, el mismo material que se les da a las y los alumnos regulares con sus adecuaciones.	La docente del grupo regular proporciona generalmente al alumno con DI, el mismo material que se les da a las y los alumnos regulares con sus adecuaciones.	La docente del grupo regular proporciona ocasionalmente al alumno con DI, el mismo material que se les da a las y los alumnos regulares con sus adecuaciones.	La docente del grupo regular no proporciona el mismo material al alumno con DI, que se les da a las y los alumnos regulares con sus adecuaciones.	Se describirá situación.
Ubicación física	El niño con DI, al llegar a su salón regular tiene siempre un lugar establecido al igual que las y los compañeros regulares.	El niño con DI, al llegar a su salón regular tiene generalmente un lugar establecido al igual que las y los compañeros regulares.	El niño con DI, al llegar a su salón regular tiene ocasionalmente un lugar establecido al igual que las y los compañeros regulares.	El niño con DI, al llegar a su salón regular no tiene un lugar establecido al igual que las y los compañeros regulares.	Se describirá situación
Participación grupal del alumno con DI, en el trabajo en equipo	Cuando hay trabajo en equipo, la docente del grupo regular procura e incita siempre la participación del alumno con DI en las actividades que se realizan.	Cuando hay trabajo en equipo, la docente del grupo regular procura e incita generalmente la participación del niño con DI en las actividades que se realizan.	Cuando hay trabajo en equipo, la docente del grupo regular procura e incita ocasionalmente la participación del niño con DI en las actividades que se realizan.	Cuando hay trabajo en equipo, la docente del grupo regular no procura ni incita la participación del niño con DI en las actividades que se realizan.	Se describirá situación.

Anexo 3: Escala Likert.

“Interacción del niño con DI y sus compañeras y compañeros regulares”.

Indicador	Siempre 5	Casi siempre 4	En ocasiones 3	Casi nunca 2	Nunca 1	Observaciones
La interacción entre el niño con DI, y las y los compañeros regulares se da cara a cara.						
El niño con DI, es invitado por otros niños y niñas a disfrutar del juego.						
El niño con DI, es invitado por otros niños y niñas a disfrutar del trabajo						
El niño con DI, es invitado, por otros niños y niñas a participar en actividades extraescolares.						
Las niñas y niños regulares se acercan al niño con DI en forma positiva: lo llaman por su nombre, le platican, lo integran en las actividades, le comparten sus cosas.						
El niño con DI, se acerca a sus compañeras y compañeros de forma positiva: los llama por su nombre, platica con ellos, les comparte sus cosas.						
El niño con DI, interactúa en forma no verbal con otros niños y niñas mediante sonrisas, saludos, afirmaciones, etc.						
Los niños y niñas regulares,						

interactúan en forma no verbal con el niño con DI, mediante sonrisas, saludos, afirmaciones, etc.						
El niño con DI se gana el acceso a los grupos de juego y trabajo que se dan en el aula: Toma Iniciativa para insertarse en las actividades.						
El niño con DI, toma turnos fácilmente.						
El niño con DI, no es fácilmente intimidado por otros niños y niñas.						
El niño con DI, expresa la frustración y el enojo en forma efectiva, sin dañar a otros.						
El niño con DI, muestra interés por otros: intercambia y acepta información en forma adecuada.						

Anexo 4:

Dibuja a un niño de pingüinos

Dibuja a una niña o niño de tu salón

Anexo 5.

Cierre.

Certificamos que:



Aprendió que...

1. Todos somos diferentes y por eso somos importantes.
2. Es importante ponerse en el lugar del otro para entender y aceptar lo que piensa y siente.
3. Es importante respetar los gustos, preferencias, y formas de pensar de los demás, aunque sean diferentes a las nuestras.
4. Podemos dar apoyo a las personas que lo necesitan.
5. Debemos aceptar a nuestros compañeros aunque no sean iguales a mí.

Anexo 6: Cartas descriptivas.

Programa para Fortalecer la aceptación social de niñas y niños con DI en el aula regular.

“Todos nos conocemos”.

Objetivo	Meta	Material	Duración	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Mecanismos de evaluación
Con esta actividad se pretende que todas las niñas y niños conozcan el encuadre del programa de intervención.	"Hoy conoceré el encuadre en el que se llevará a cabo el programa: Me presentaré diciendo mi nombre y algo que me gusta hacer, y conoceré las reglas que hay que seguir durante las sesiones".	Pelota de hule espuma	30 min.	1.1. Explicación introductoria del propósito del Programa. 1.2. Actividad de presentación (las niñas y niños se colocarán en un círculo acompañados de la facilitadora y la docente regular, dirán su nombre y algo que les gusta hacer). 1.3. Discusión acerca de la importancia de conocer los gustos de los demás). 1.4. Se dirán las reglas que se seguirán durante el programa ejemplificadas por medio de carteles). Cierre de la sesión: ¿Qué aprendí hoy?	Análisis de la Bitácora: -Con respecto al objetivo. -Con respecto al desarrollo del niño con DI.

“Todos somos iguales, todos somos diferentes”.

Objetivo	Meta	Material	Duración	Actividad	Mecanismos de Evaluación
<p>Con esta actividad se pretende que las niñas y niños reconozcan sus características físicas, identificando las que son únicas como aquellas que coinciden con otras personas.</p>	<p>"Hoy comprenderé que todos tenemos diferentes características físicas que nos hacen ser únicos e irrepetibles, pero que a la vez podemos compartir con otros".</p>	<p>Hojas de papel y lápices.</p>	<p>40 min.</p>	<p>2.1. Activación de conocimientos previos retomando la sesión anterior. 2.2. Exposición del propósito de la sesión. 2.3. Desarrollo de la actividad (niñas y niños en parejas, que uno de ellos haga el dibujo del otro tratando de resaltar las características físicas: ojos, nariz, boca, color del pelo, de la piel, sexo, etc). 2.4. Exposición al azar de los dibujos de algunas parejas, resaltando las semejanzas y diferencias. 2.5. Cierre: ¿Qué aprendimos hoy?</p>	<p>Al inicio de la sesión: Exploración de conocimientos acerca de la sesión anterior. Análisis de la bitácora: -Con respecto al objetivo. -Con respecto al desarrollo del niño con DI.</p>

“Soy única o único”.

Objetivo	Meta	Material	Duración	Actividad	Mecanismos de evaluación
<p>Con esta actividad se pretende que las niñas y niños tengan un mayor conocimiento personal, mediante el reconocimiento y expresión de características propias y al mismo tiempo puedan considerarse como seres únicos e irrepetibles.</p>	<p>"Hoy podré identificar y comunicar con otros y otras las características personales que me hacen ser único e irrepetible".</p>	<p>Hojas, plumones o lápices, tarjetas de colores y pegamento.</p>	<p>40 min.</p>	<p>3.1. Activación de conocimientos previos de la sesión anterior. 3.2. Explicación del propósito de la sesión. 3.3. Desarrollo de la actividad (Cada niña y niño elaborará un dibujo pensando en ellos y ellas mismas, e incorporarán en él todos los elementos que quieran. La facilitadora entregará 5 tarjetas de diferentes colores en las cuales anotarán características propias, positivas o negativas: "Yo soy inteligente", "Yo soy travieso", "Yo soy amigable", etc. Cuando tengan listas sus tarjetas se les pedirá que las coloquen en cualquier parte del dibujo que realizaron). 3.4. Discusión grupal acerca de cuáles son sus características propias. 3.5. Cierre: ¿Qué aprendimos hoy?</p>	<p>Exploración de conocimientos acerca de la sesión anterior.</p> <p>Análisis de la bitácora:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Con respecto al objetivo. -Con respecto al desarrollo del niño con DI.

--	--	--	--	--	--

“La papa caliente”.

Objetivo	Meta	Material	Duración	Actividad	Mecanismos de evaluación
<p>Con esta actividad se pretende que las niñas y niños reconozcan algunas de sus características personales y las compartan con el grupo.</p>	<p>“Hoy reconoceré algunas de mis características personales, y las compartiré con el grupo.”</p>	<p>Pelota de esponja</p>	<p>40 min.</p>	<p>4.1. Activación de conocimientos previos de la sesión anterior. 4.2. Explicación del propósito de la sesión. 4.3. Desarrollo de la actividad (Las y los niños se colocan en un círculo se observan y ven en qué no se parecen y juegan a la papa caliente, quien tenga la pelota debe decir una característica personal que los hace diferentes a las y los demás). 4.4. Reflexión comentando en el grupo cómo se sintieron, si descubrieron aspectos nuevos acerca de ellas y ellos mismos, si encontraron a alguna compañera o compañero con características iguales o semejantes a ellas o ellos y por qué las personas somos únicas e irrepetibles. 4.5. Cierre: ¿Qué aprendimos hoy?</p>	<p>Exploración de conocimientos acerca de la sesión anterior.</p> <p>Análisis de la bitácora:</p> <p>-Con respecto al objetivo.</p> <p>-Con respecto al desarrollo del niño con DI.</p>

“¿Me aceptas como soy?”

Nombre de la sesión	Objetivo	Meta	Material	Duración	Actividad	Mecanismos de evaluación
“¿Me aceptas cómo soy?”	Con esta actividad se pretende que los niños y niñas puedan a través del juego de roles, reconocer y valorar las diferencias	“Hoy al ponerme en los zapatos del otro, aprenderé a valorar las diferencias”	Paliacates, hojas, lápices y colores.	30 min.	5.1. Activación de conocimientos previos de la actividad anterior. 5.2. Explicación del propósito de la sesión. 5.3. Desarrollo de la actividad (Se preguntará si saben qué es una discapacidad y se construirá entre todos su significado, se asignarán roles para ejemplificar distintos tipos de discapacidad, y se les pedirá que realicen una actividad describiendo cómo se sienten. 5.4. Exposición acerca de cómo se sintieron y qué se puede hacer para ayudar a las personas que experimentan algún tipo de discapacidad.	Exploración de conocimientos acerca de la sesión anterior. Análisis de la bitácora: -Con respecto al objetivo. -Con respecto al desarrollo del niño con DI.

“La carta”.

Objetivo	Meta	Material	Duración	Actividad	Mecanismos de evaluación
<p>Con esta actividad se pretende que las niñas y niños reflexionen acerca de las niñas y niños que tienen alguna característica que hace que les cueste más trabajo hacer algunas cosas, experimentando un sentimiento de empatía.</p>	<p>“Hoy podré pensar y reflexionar en niños y niñas que tienen una característica que hace que les cueste trabajo hacer algunas cosas”.</p>	<p>Hojas blancas, y colores</p>	<p>40 min.</p>	<p>6.1. Activación de conocimientos previos de la sesión anterior. 6.2. Explicación del propósito de la sesión. 6.3. Desarrollo de la actividad (Reflexión acerca de lo que es la empatía y su importancia, se les pedirá que hagan una carta a un niño o niña que presente alguna discapacidad. 6.4. Exposición de lo que escribieron algunos niños y niñas. 6.5. Cierre: ¿Qué aprendimos hoy?</p>	<p>Exploración de conocimientos acerca de la sesión anterior.</p> <p>Análisis de la bitácora: -Con respecto al objetivo. -Con respecto al desarrollo del niño con DI.</p>

“Entrando al círculo”.

Objetivo	Meta	Material	Duración	Actividad	Mecanismos de evaluación
<p>Con esta actividad se pretende que las niñas y niños vivan diferentes emociones, identificando como reaccionan cuando no pueden alguna actividad.</p>	<p>“Con esta actividad identificaré diferentes emociones al no poder realizar una actividad.”</p>	<p>Estambre.</p>	<p>40 min.</p>	<p>7.1. Activación de conocimientos previos de la sesión anterior. Se les entregará la contestación de algunas de las cartas que hicieron tratando de responder las dudas más frecuentes. 7.2. Explicación del propósito de la sesión. 7.3. Desarrollo de la actividad (Se forman en el piso con estambre tres círculos de diferente tamaño, uno dentro del otro. La facilitadora primero les pide a las niñas y niños que se ubiquen dentro del círculo más grande, para lo cual tendrá que desplazarse con precaución. Cuando la facilitadora se cerciora de que las y los participantes están dentro de la figura, les solicita que avancen hacia el interior del círculo de tamaño mediano, indicándoles que tienen que buscar los medios para que todas y todos quepan en él, las y los que no quepan en él deben irse a su lugar. Después se dará la indicación para que se coloquen en el círculo más pequeño, y los que no puedan entrar deberán irse saliendo del juego). La facilitadora permite que haya un momento de cohesión grupal y luego les solicita que se separen y se coloquen en círculo. 7.4. Reflexión grupal acerca de cómo se sintieron de no poder entrar al círculo. 7.5. Cierre: ¿Qué aprendimos hoy?</p>	<p>Exploración de conocimientos acerca de la sesión anterior.</p> <p>Análisis de la bitácora:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Con respecto al objetivo. -Con respecto al desarrollo del niño con DI.

“Me comprometo”.

Objetivo	Meta	Material	Duración	Actividad	Mecanismos de evaluación
<p>Con esta actividad se pretende que las niñas y niños identifiquen las faltas de respeto que ocurren en su salón, frente a las cuales propongan actitudes, conductas, y comportamientos respetuosos.</p>	<p>“Hoy identificaré las faltas de respeto que ocurren en mi salón, para dejar de hacerlas.”</p>	<p>Hojas blancas con el nombre de cada niña y niño, pintura de agua y cinta adhesiva.</p>	<p>40 min.</p>	<p>8.1. Activación de conocimientos previos de la sesión anterior. 8.2. Explicación del propósito de la sesión. 8.3. Desarrollo de la actividad (Construcción grupal de lo que es el respeto, pidiéndoles que reflexionen acerca de las faltas de respeto que cometen en el salón de clases, en una hoja cada niña y niño deberá escribir cuál es ésta además de una solución para dejarla de hacer, para finalizar la firmarán con su mano. Cuando todas y todos hayan terminado pegarán sus hojas en la pared. La facilitadora con ayuda de la maestra del grupo, explicará a las niñas y niños que durante esa semana todos los días, antes de salir del salón, las niñas y niños que hayan logrado no faltar al respeto tendrán que ponerle un sello a la hoja en la que está impresa su mano. Deben entender que no se trata de un concurso, sino de ser sinceros con ellas y ellos mismos). 8.4. Reflexión acerca de lo que escribieron. 8.5. Cierre: ¿Qué aprendimos hoy?</p>	<p>Exploración de conocimientos acerca de la sesión anterior.</p> <p>Análisis de la bitácora:</p> <p>-Con respecto al objetivo.</p> <p>-Con respecto al desarrollo del niño con DI.</p>

“Todos tenemos los mismos derechos”.

Objetivo	Meta	Material	Duración	Actividad	Mecanismos de evaluación
<p>Con esta actividad se pretende que las niñas y niños reconozcan que las personas tienen ideas, creencias y formas de ser diferentes.</p>	<p>“Hoy a través de una historia podré reconocer que las personas tienen ideas, creencias y formas de ser diferentes”.</p>	<p>Cuento de Camila y Matias.</p>	<p>40 min.</p>	<p>9.1. Activación de conocimientos previos de la sesión anterior. 9.2. Explicación del propósito de la sesión. 9.3. Desarrollo de la actividad (la facilitadora pedirá a las niñas y niños que se sienten en un círculo, se pongan cómodas y cómodos para escuchar con atención la historia de Matias y Camila. La facilitadora contará la historia, pero mientras que la cuenta les hará diferentes preguntas de reflexión). 9.4. Reflexión grupal: en equipos de 5 personas, comenten acerca de la historia, qué piensan acerca de los personajes, etc. 9.5. Cierre: ¿Qué aprendimos hoy?</p>	<p>Exploración de conocimientos acerca de la sesión anterior.</p> <p>Análisis de la bitácora:</p> <p>-Con respecto al objetivo.</p> <p>-Con respecto al desarrollo del niño con DI.</p>

“Cierre”.

Objetivo	Meta	Material	Duración	Actividad	Mecanismos de evaluación
<p>Con esta actividad se pretende que las niñas y niños identifiquen los aprendizajes y vivencias que lograron obtener para la aceptación de la diversidad, durante su participación en el programa.</p>	<p>"Hoy identificaré los aprendizajes y vivencias que tuve durante el programa".</p>	<p>Entrega de diplomas</p>	<p>40 min.</p>	<p>10.1. Activación de conocimientos previos de la sesión anterior. 10.2. Explicación del propósito de la sesión. 10.3. Desarrollo de la actividad (La facilitadora le pedirá a las niñas y niños que se sienten formando un círculo, guarden silencio y cierren sus ojos. En seguida hará un breve recuento de las cosas más importantes que hicieron durante el programa, con la intención de que las niñas y niños recuerden lo que aprendieron e hicieron, las actividades que realizaron y los temas de los que platicaron durante las sesiones, después se les pedirá a cada niña y niños que diga qué aprendió durante el programa). 10.4. Para reflexionar se les pedirá que respondan cómo se sintieron compartiendo y recibiendo de sus compañeros y compañeras lo que han aprendido del programa. 10.5. Cierre: ¿Qué aprendi durante el programa?</p>	<p>Exploración de conocimientos acerca de la sesión anterior.</p> <p>Análisis de la bitácora:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Con respecto al objetivo. -Con respecto al desarrollo del niño con DI.

Anexo 7. Rúbrica Eval. Inicial. "Igualdad de oportunidades de participación dentro del aula regular".

Indicador	Alto	Medio	Bajo	nulo	Situación
Participación individual	La docente del grupo regular incita siempre a que el alumno con DI, participe de igual manera que las y los otros compañeros regulares de forma activa en las actividades realizadas dentro y fuera del salón de clases.	La docente del grupo regular incita generalmente a que el alumno con DI participe de igual manera que las y los otros compañeros regulares de forma activa en las actividades realizadas dentro y fuera del salón de clases.	La docente del grupo regular incita ocasionalmente a que el alumno con DI, participe de igual manera que las y los otros compañeros regulares de forma activa en las actividades realizadas dentro y fuera del salón de clases. X	La docente del grupo regular no incita a que el alumno con DI, participe de igual manera que las y los otros compañeros regulares en las actividades realizadas dentro y fuera del salón de clases.	La docente del grupo regular pocas veces considera al niño con DI, para que participe de forma activa en las actividades. Esto se ve reflejado en la siguiente situación: "La docente les dijo a todas y todos que iba a ser el día de los abuelos y que iban a poder invitar a su abuela o abuelo para que les diera una clase, pero que no podían venir todos, entonces que tendrían que hacer una rifa. A todas y todos la docente les dio papelito, excepto al niño con DI".
Material usado en clase	La docente del grupo regular proporciona siempre al alumno con DI, el mismo material que se les da a las y los alumnos regulares con sus adecuaciones.	La docente del grupo regular proporciona generalmente al alumno con DI, el mismo material que se les da a las y los alumnos regulares con sus adecuaciones. X	La docente del grupo regular proporciona generalmente al alumno con DI, el mismo material que se les da a las y los alumnos regulares con sus adecuaciones.	La docente del grupo regular no proporciona el mismo material al alumno con DI, que se les da a las y los alumnos regulares con sus adecuaciones.	Es importante señalar, que el material es elaborado por la docente del aula de apoyo, por lo que la docente del aula regular no tiene que hacer las adecuaciones, sin embargo es su responsabilidad el brindarte el material al niño con DI. Sin embargo, aunque la docente del grupo regular, generalmente si proporciona al niño con DI, el mismo material que a las y los demás alumnos con sus adecuaciones, algunas veces prefiere que esté tranquilo haciendo otra cosa distinta a lo que hacen las y los demás.
Ubicación física	El niño con DI, al llegar a su salón regular tiene siempre un lugar establecido al	El niño con DI, al llegar a su salón regular tiene generalmente un lugar establecido	El niño con DI, al llegar a su salón regular tiene ocasionalmente un lugar establecido al	El niño con DI, al llegar a su salón regular no tiene un lugar establecido al	El niño con discapacidad no tiene un lugar establecido en el salón regular, ya que la docente le permite sentarse donde quiera (dándole consideraciones que a las y los demás niños no se les dan), de tal forma que él esté tranquilo.

	igual que las y los compañeros regulares.	al igual que las y los compañeros regulares.	igual que las y los compañeros regulares.	igual que las y los compañeros regulares.	
				X	
Acuerdos mutuos	La docente siempre toma en cuenta la opinión de todos los niños y niñas regulares incluido al niño con DI, cuando se establecen acuerdos en el salón de clases.	La docente generalmente toma en cuenta la opinión de todos los niños y niñas regulares incluido al niño con DI, cuando se establecen acuerdos en el salón de clases.	La docente ocasionalmente toma en cuenta la opinión de todos los niños y niñas regulares incluido al niño con DI, cuando se establecen acuerdos en el salón de clases.	La docente no toma en cuenta la opinión de todos los niños y niñas regulares incluido al niño con DI, cuando se establecen acuerdos en el salón de clases.	La docente del grupo regular no toma en cuenta al niño con discapacidad para establecer acuerdos. En este apartado es importante mencionar, que en general la docente no toma en cuenta la opinión de sus alumnos y alumnas para tomar acuerdos, sin embargo, las veces en las que lo hacía no le preguntaba nada al niño con DI.
				X	
Trabajo en equipo	Cuando hay trabajo en equipo, la docente del grupo regular incita siempre la participación del alumno con DI en las actividades que se realizan.	Cuando hay trabajo en equipo, la docente del grupo regular incita generalmente la participación del niño con DI en las actividades que se realizan.	Cuando hay trabajo en equipo, la docente del grupo regular incita ocasionalmente la participación del niño con DI en las actividades que se realizan.	Cuando hay trabajo en equipo, la docente del grupo regular no incita la participación del niño con DI en las actividades que se realizan.	La docente del grupo regular pocas veces incita a que el niño con discapacidad participe en las actividades cuando hay trabajo en equipo. Este caso puede verse con la siguiente situación: "Un día en el que la docente pidió que hicieran un dibujo en equipo, todas y todos los niños participaron asignándose cada uno una tarea, sin embargo, dentro del equipo nadie integraba al niño con DI, y la docente se acercó y le dijo que hiciera unos ejercicios de su cuaderno de español, una actividad distinta a la que estaban haciendo las y los demás".
			X		

Anexo 8. Rúbrica Eval. Final. "Igualdad de oportunidades de participación en el aula regular"

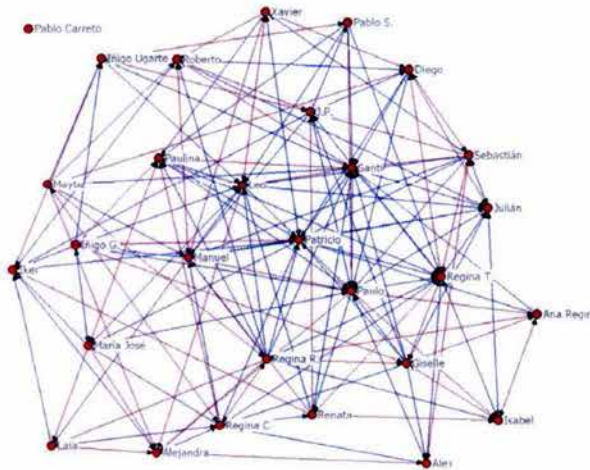
Indicador	Alto	Medio	Bajo	nulo	Situación
Participación individual	La docente del grupo regular incita siempre a que el alumno con DI, participe de igual manera que las y los otros compañeros regulares de forma activa en las actividades realizadas dentro y fuera del salón de clases.	La docente del grupo regular incita generalmente a que el alumno con DI participe de igual manera que las y los otros compañeros regulares de forma activa en las actividades realizadas dentro y fuera del salón de clases. X	La docente del grupo regular incita ocasionalmente a que el alumno con DI, participe de igual manera que las y los otros compañeros regulares de forma activa en las actividades realizadas dentro y fuera del salón de clases.	La docente del grupo regular no incita a que el alumno con DI, participe de igual manera que las y los otros compañeros regulares en las actividades realizadas dentro y fuera del salón de clases.	La docente del grupo regular procura que el niño con DI participe de igual manera que las y los otros alumnos en las actividades. Este caso puede verse en la siguiente situación: "Cada niña y niño iba a leer un cuento, ya que era la hora de lectura, la docente regular se acercó a Pablo y le pidió que él escogiera un cuento porque iba a leerlo al igual que todas y todos los demás..." Ejemplos así pudieron observarse en las distintas actividades que se realizaban dentro del salón. La docente se acercaba siempre al niño con discapacidad e intentaba que éste realizara la misma actividad que las y los demás.
Material usado en clase	La docente del grupo regular proporciona siempre al alumno con DI, el mismo material que se les da a las y los alumnos regulares con sus adecuaciones. X	La docente del grupo regular proporciona generalmente al alumno con DI, el mismo material que se les da a las y los alumnos regulares con sus adecuaciones.	La docente del grupo regular proporciona generalmente al alumno con DI, el mismo material que se les da a las y los alumnos regulares con sus adecuaciones.	La docente del grupo regular no proporciona el mismo material al alumno con DI, que se les da a las y los alumnos regulares con sus adecuaciones.	Es importante señalar, que el material es elaborado por la docente del aula de apoyo, por lo que la docente del aula regular no tiene que hacer las adecuaciones, sin embargo es su responsabilidad el brindarle el material al niño con DI. Esta situación puede verse en el siguiente ejemplo: "Cuando las y los niños iban a realizar actividades de español o matemáticas, se procuraba darle el material de Pablo, con sus adecuaciones, siempre de las mismas materias que las y los demás". En especial el comportamiento de la docente pudo verse muy claramente en la implementación del taller, en donde ella se acercaba con Pablo y procuraba la mayoría de las veces que estuviera haciendo lo mismo que todas y todos.
Ubicación física	El niño con DI, al llegar a su salón regular tiene siempre un lugar establecido al	El niño con DI, al llegar a su salón regular tiene generalmente un lugar establecido	El niño con DI, al llegar a su salón regular tiene ocasionalmente un lugar establecido al	El niño con DI, al llegar a su salón regular no tiene un lugar establecido al	Pablo ahora al llegar al salón regular tiene siempre un lugar establecido, el cual fue elegido por la docente regular.

	igual que las y los compañeros regulares. X	al igual que las y los compañeros regulares.	igual que las y los compañeros regulares.	igual que las y los compañeros regulares.	
Acuerdos mutuos	La docente siempre toma en cuenta la opinión de todos los niños y niñas regulares incluido al niño con DI, cuando se establecen acuerdos en el salón de clases.	La docente generalmente toma en cuenta la opinión de todos los niños y niñas regulares incluido al niño con DI, cuando se establecen acuerdos en el salón de clases.	La docente ocasionalmente toma en cuenta la opinión de todos los niños y niñas regulares incluido al niño con DI, cuando se establecen acuerdos en el salón de clases.	La docente no toma en cuenta la opinión de todos los niños y niñas regulares incluido al niño con DI, cuando se establecen acuerdos en el salón de clases. X	La docente del grupo regular, no considera a sus alumnas y alumnos para tomar decisiones o establecer acuerdos, por lo tanto tampoco al alumno con DI.
Trabajo en equipo	Cuando hay trabajo en equipo, la docente del grupo regular incita siempre la participación del alumno con DI en las actividades que se realizan.	Cuando hay trabajo en equipo, la docente del grupo regular incita generalmente la participación del niño con DI en las actividades que se realizan. X	Cuando hay trabajo en equipo, la docente del grupo regular incita ocasionalmente la participación del niño con DI en las actividades que se realizan.	Cuando hay trabajo en equipo, la docente del grupo regular no incita la participación del niño con DI en las actividades que se realizan.	La docente del grupo regular incita generalmente a que el alumno con DI, participe en los trabajos en equipo. Esta situación se observó muy frecuentemente durante las sesiones del programa de la intervención, donde la docente regular estaba pendiente de que el niño con DI, realizara la actividad en equipo, además de pedir a los compañeros y compañeras que lo apoyaran.

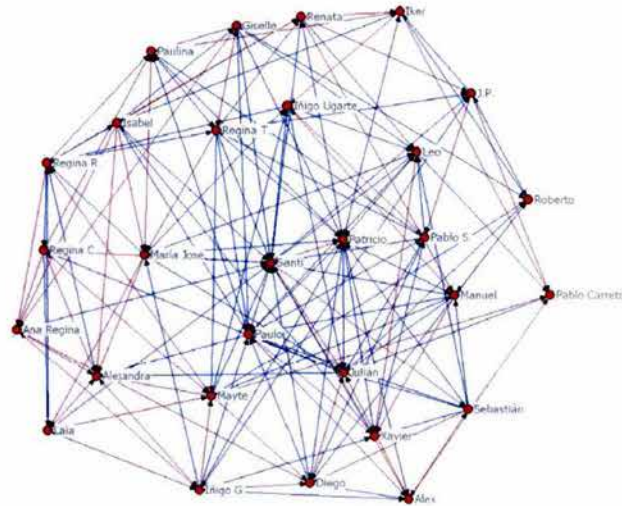
Anexo 9.

“Nivel de aceptación y rechazo, así como la preferencia social y el impacto social”

Evaluación Inicial



Evaluación Final



Aceptaciones



Rechazos

Anexo 10.

Evaluación Inicial. "Interacción que existe entre el niño con DI, sus compañeras, y compañeros regulares".

Indicador	Siempre 5	Casi siempre 4	En ocasiones 3	Casi nunca 2	Nunca 1	Observaciones
La interacción entre el niño con DI, y las y los compañeros regulares se da cara a cara.			X			Un ejemplo de ello, es que cuando se acercan las y los niños a hablar con el niño con DI, éste no siempre los ve a la cara, y algunas niñas y niños le han dicho: "Pablito, por qué no nos ves a los ojos", o en ocasiones cuando él les habla, ellas o ellos no lo voltean a ver.
El niño con DI, es invitado por otros niños y niñas a disfrutar del juego.		X				Con respecto a esta conducta, son muchas las veces que las y los niños del grupo invitan a Pablo a jugar, a la hora del recreo le dicen: "Vente con nosotros Pablito, vamos a jugar".
El niño con DI, es invitado por otros niños y niñas a disfrutar del trabajo				X		Es difícil que las y los niños inviten a Pablo a trabajar con ellos. Cuando han tenido que elegir con quién trabajar no lo eligen, y la maestra es quien lo pone con alguien aunque éste no quiera.
El niño con DI, es invitado, por otros niños y niñas a participar en actividades extraescolares.	X					Pablo es invitado por las y los niños a participar en actividades extraescolares, en especial fiestas.
Las niñas y niños regulares se acercan al niño con DI en forma positiva: lo llaman por su nombre, le platican, lo integran en las actividades, le comparten sus cosas.		X				Las y los niños regulares, casi siempre se acercan al niño con DI, de forma positiva, lo llaman por su nombre, hablan con él. Un ejemplo de esto es la siguiente cita: "Pablito, cómo estás, qué haces, cuéntame".
El niño con DI, se acerca a sus						A Pablo le cuesta trabajo llamar a los demás por su nombre, en general les dice: "Chamacos", y sólo a uno que se llama Pablo como

compañeras y compañeros de forma positiva: los llama por su nombre, platica con ellos, les comparte sus cosas.				X		él, le dice "Tocayo".
El niño con DI, interactúa en forma no verbal con otros niños y niñas mediante sonrisas, saludos, afirmaciones, etc.			X			En algunas ocasiones, el niño con DI, interactúa con otras y otros niños de forma no verbal, los saluda, les sonríe, pero a veces se tapa la cara y no habla con nadie.
Los niños y niñas regulares, interactúan en forma no verbal con el niño con DI, mediante sonrisas, saludos, afirmaciones, etc.		X				Las y los niños regulares interactúan de forma no verbal con Pablo, casi siempre le sonríen, lo saludan, lo ven.
El niño con DI se gana el acceso a los grupos de juego y trabajo que se dan en el aula: Toma Iniciativa para insertarse en las actividades.				X		Al niño con DI, le cuesta trabajo acercarse a las y los otros para jugar o trabajar. Ellas y ellos son los que lo tienen que llamar para que él vaya.
El niño con DI, toma turnos fácilmente.					X	A Pablo le cuesta trabajo esperar su turno, interrumpiendo, parándose de su lugar mientras los demás están sentados.
El niño con DI, es fácilmente intimidado por otros niños y niñas.	X					Pablo es intimidado fácilmente por los demás, antes de entrar al salón le sudan las manos, y se espera afuera para que la docente regular salga por él. Cuando hay mucha gente, se tapa la cara y no quiere ver a nadie ni hablar con nadie.
El niño con DI, expresa la frustración y el enojo en forma efectiva, sin dañar a otros.					X	A Pablo, le cuesta trabajo expresar el enojo en forma efectiva, muchas veces se frustra cuando no le salen bien las cosas o cuando percibe que lo que tiene que hacer es difícil, avienta los cuadernos, los lápices y se mete bajo la mesa.
El niño con DI, muestra interés por otros: intercambia y acepta información en forma adecuada.				X		Son realmente muy pocas veces en las que Pablo muestra interés por los otros, no les pregunta cosas, y cuando ellos le platican algo, él no sabe qué decir ni que hacer.

Anexo 11.

Evaluación Final. "Interacción del niño con DI, y sus compañeras y compañeros regulares".

Indicador	Siempre 5	Casi siempre 4	En ocasiones 3	Casi nunca 2	Nunca 1	Observaciones
La interacción entre el niño con DI, y las y los compañeros regulares se da cara a cara.			X			Un ejemplo de ello, es que cuando se acercan las y los niños a hablar con el niño con DI, éste no siempre los ve a la cara. Sin embargo las y los niños interactúan con él de forma más natural.
El niño con DI, es invitado por otros niños y niñas a disfrutar del juego.		X				Con respecto a esta conducta, son muchas las veces que las y los niños del grupo invitan a Pablo a jugar a la hora del recreo, las y los niños lo llaman o le dicen: "Pablito vámonos al recreo".
El niño con DI, es invitado por otros niños y niñas a disfrutar del trabajo		X				En especial durante las sesiones finales del taller, las y los niños invitaban a Pablo a trabajar con ellos: "Pablito quieres trabajar conmigo", "Pablito, quieres ser de mi equipo".
El niño con DI, es invitado, por otros niños y niñas a participar en actividades extraescolares.	X					Pablo es invitado por las y los niños a participar en actividades extraescolares, en especial fiestas.
Las niñas y niños regulares se acercan al niño con DI en forma positiva: lo llaman por su nombre, le platican, lo integran en las actividades, le comparten sus cosas.		X				Las y los niños regulares, casi siempre se acercan al niño con DI, de forma positiva, lo llaman por su nombre, hablan con él. Un ejemplo de esto es la siguiente cita: "Pablito, cómo estás, qué haces, cuéntame".

El niño con DI, se acerca a sus compañeras y compañeros de forma positiva: los llama por su nombre, platica con ellos, les comparte sus cosas.			X		Durante las últimas sesiones del taller así como después de éste durante las horas de clase. Pablo se dirigía a sus compañeras y compañeros con más seguridad y diciéndoles a algunos su nombre: "Andale Alejandra ven a dibujar conmigo".
El niño con DI, interactúa en forma no verbal con otros niños y niñas mediante sonrisas, saludos, afirmaciones, etc.		X			Durante las últimas semanas del taller y después de éste en las horas de clase, Pablo, interactuaba de forma más natural y segura con sus compañeras y compañeros, sonriéndoles, saludándolos, preguntándoles con gestos, de manera no verbal.
Los niños y niñas regulares, interactúan en forma no verbal con el niño con DI, mediante sonrisas, saludos, afirmaciones, etc.			X		Las y los niños regulares interactúan de forma no verbal con Pablo, casi siempre le sonríen, lo saludan, lo ven.
El niño con DI se gana el acceso a los grupos de juego y trabajo que se dan en el aula: Toma Iniciativa para insertarse en las actividades.		X			Durante las últimas sesiones del taller y posterior a éste, Pablo se acercaba a sus compañeras y compañeros pidiéndoles que si podía jugar, o que quería estar en el equipo, o cosas así.
El niño con DI, toma turnos fácilmente.				X	A Pablo le cuesta trabajo esperar su turno, interrumpiendo, parándose de su lugar mientras los demás están sentados, sin embargo ahora es más paciente y levanta la mano, o le llama a la maestra.
El niño con DI, es fácilmente intimidado por otros niños y niñas.			X		Durante las últimas sesiones del taller, y posterior a ellas en las actividades realizadas en el aula regular, Pablo mostraba mucha seguridad. Antes de ir al salón de leones el decía: "Ya me voy a mi salón". Y al llegar a éste entraba sin ningún problema sentándose en su lugar y saludando a todos y antes de entrar decía: "Yo solito ¿eh?. Durante las sesiones del taller, Pablo exponía en ocasiones, hablando en público, cosa que antes no hacía. La docente del grupo regular reporta lo siguiente: "Estoy impresionada porque el otro día que puse una canción para que todos cantaran, Pablo se puso a cantar...antes nunca lo hubiera hecho".
El niño con DI, expresa la frustración y el enojo			X		A Pablo, le cuesta trabajo expresar el enojo en forma efectiva, sin embargo, durante las últimas sesiones del taller y posterior a éste, no mostró prácticamente conductas de enojo dentro del aula regular.

en forma efectiva, sin dañar a otros.						
El niño con DI, muestra interés por otros: intercambia y acepta información en forma adecuada.				X		Son realmente muy pocas veces en las que Pablo muestra interés por los otros, no les pregunta cosas, y cuando ellos le platican algo, él no sabe qué decir ni que hacer.

Anexo 12.

“Indicadores emocionales de Koppitz”

Indicadores	Descriptorios
Integración pobre de las partes	Inestabilidad
Sombreado de la cara	Muy inusual y se relaciona con ansiedad y sentimientos de devaluación
Sombreado del cuerpo, extremidades o brazos	Preocupación
Sombreado de las manos, cuello o ambos	Angustia por una actividad real, y dificultades en el control de impulsos
Asimetría burda de las extremidades	Dificultades en la coordinación visomotriz
Figuras inclinadas	Inestabilidad y falta de equilibrio, fragilidad
Figura pequeña	Timidez, inseguridad, y/o retraimiento
Figura grande	Expansividad, inmadurez, o controles internos deficientes
Cabeza pequeña	Inadecuación intelectual
Ojos bizcos o desviados	Hostilidad
Dientes	Agresividad
Brazos cortos	Dificultades para conectarse con el mundo exterior y establecer relaciones con los demás
Brazos largos	Agresividad y expansividad
Brazos pegados al cuerpo	Control interno rígido y dificultad de relacionarse con los demás
Manos grandes	Conductas agresivas
Manos omitidas	Preocupación e inadecuación
Piernas juntas	Rigidez, y dificultades en el control de impulsos
Omisión de los ojos	Aislamiento
Omisión de la nariz	Timidez y conducta retraída
Omisión de la boca	Inseguridad y angustia
Omisión del cuerpo	Retraso en el desarrollo e inmadurez severa
Omisión de los brazos	Ansiedad o culpa
Omisión de las piernas	Angustia e inseguridad
Omisión de los pies	Desvalimiento e inseguridad
Omisión del cuello	Inmadurez, impulsividad y controles internos pobres

Anexo 13. Evaluación del desarrollo del programa de intervención.

	Objetivo	Alto	Medio	Bajo	Anécdota
1. "Todos nos conocemos"	Con esta actividad se pretende que todas las niñas y niños conozcan y comprendan el encuadre en el que se llevará a cabo el programa de intervención.	Las y los niños conocieron y comprendieron el encuadre del programa. Expresando lo que entendían con cada una de las reglas propuestas, dando explicaciones elaboradas, utilizando varios conceptos.	Las y los niños conocieron el encuadre del programa, repitiendo las reglas propuestas pero sin dar explicaciones elaboradas acerca de lo qué entendían por cada una.	Las y los niños mostraron poca atención al encuadre del programa, de tal forma que cuando se les preguntaba tenían dificultad tanto para repetir las reglas propuestas como para explicar su importancia.	Al finalizar la sesión las y los niños expresaron qué habían aprendido durante ésta. Las respuestas pueden agruparse en los siguientes ejemplos: "Hoy aprendimos las reglas del programa y a decir mi nombre y algo que me gusta hacer" "Hoy aprendimos que es importante respetar a mis compañeros, no hablar cuando ellos están hablando, a levantar la mano cuando quiero hablar, y además que es importante conocer lo que le gusta al otro para saber que le puedo regalar". "Hoy aprendimos que nos pueden gustar cosas diferentes y no importa, porque siguen siendo mis amigos". "Hoy aprendimos a

					<p>presentarnos, y a decir lo que nos gusta hacer, y que no importa si no es lo mismo que les gusta a los demás.”</p> <p>3 de mayo de 2007.</p>
<p>2. “Todos somos iguales, todos somos diferentes”.</p>	<p>Con esta actividad se pretende que las niñas y niños reconozcan sus características físicas, identificando tanto las que son únicas, como aquellas en las que coinciden con otras personas.</p>	<p>Las y los niños a través de la interacción con pares describieron adecuadamente las características físicas del otro dando varios descriptores, y plasmándolas en un dibujo. Al finalizar la actividad pudieron exponer el dibujo enfatizando en las semejanzas y diferencias entre ellos. Y reconociendo que todos somos igual de importantes.</p>	<p>Las y los niños a través de la interacción con pares describieron de forma básica las características físicas, dando pocos descriptores, y plasmándolas en un dibujo. Al finalizar la actividad tuvieron dificultades en la exposición de los dibujos, ya que enfatizaron poco en las semejanzas y diferencias físicas. Reconociendo que todos somos igual de importantes.</p> <p style="text-align: center;">X</p>	<p>Las y los niños presentaron dificultades en la interacción con pares para hablar de las características físicas, fueron muy pocos los que las pudieron expresar adecuadamente además de plasmarlas en el dibujo. Tuvieron muchas dificultades para exponer los dibujos enfatizando en las diferencias y semejanzas físicas entre ellos.</p>	<p>En la interacción en parejas se pudo observar que aunque si comprendían el concepto de características físicas y de las semejanzas y diferencias entre ellos, su descripción era muy básica sin dar muchos ejemplos:</p> <p>A continuación se tomó como ejemplo un diálogo entre pares:</p> <p>“Tu tienes los ojos café y yo verdes” “Tu tienes el pelo chino y yo lacio”, “Tu usas lentes y yo no uso”.</p> <p>Al finalizar la sesión las y los niños expresaron qué habían aprendido durante ésta. Las respuestas pueden agruparse en los siguientes ejemplos:</p> <p>“Hoy aprendí que todos somos diferentes porque tenemos características físicas diferentes, y que por eso somos importantes”.</p> <p>“Aprendí que no importa que no tengamos características iguales porque todos somos importantes”.</p> <p>“Aprendí que es</p>

					<p>importante respetar a mis compañeros, no burlarme de sus características por ejemplo si usa lentes, porque todos somos importantes".</p> <p>"Hoy aprendí que todos somos iguales pero que a la vez somos diferentes. Por ejemplo, yo me parezco más a Iñigo que a Paulo, y no por eso soy mejor que ellos, o ellos mejores que yo". 8 de mayo de 2007.</p>
3. "Soy única o único".	<p>Con esta actividad se pretende que las niñas y niños tengan un mayor conocimiento personal, mediante el reconocimiento y expresión de características propias, y al mismo tiempo puedan considerarse como seres únicos e irrepetibles.</p>	<p>Las y los niños pudieron identificar a través de un dibujo realizado por ellos sus características propias, expresándolas posteriormente en equipo con sus compañeras y compañeros, exponiéndolas de manera adecuada, identificando que cada quién es único e irrepetible.</p>	<p>A las y los niños les costó trabajo identificar y expresar sus características de personalidad, ya que muchas veces exponían o describían preferencias. Sin embargo lograron identificar que cada persona tiene características distintas que los hacen ser únicos e importantes.</p> <p style="text-align: center;">X</p>	<p>Las y los niños no pudieron identificar sus características de personalidad, mostrando muchas dificultades tanto para plasmarlas en el dibujo, como para exponerlas al grupo.</p>	<p>Las y los niños en general expresaron más sus preferencias que sus características de personalidad. A continuación se tomaron como ejemplo las respuestas de los 5 niños y niñas que expusieron: "Soy inteligente, soy buen niño, soy un niño que hace caso, soy bromista soy barça de corazón"</p> <p>"Me gusta pintar, soy muy simpática, me gusta nadar, me gusta escribir y soy muy patética".</p> <p>"Soy amigable, soy simpática, soy deportista, soy buena."</p> <p>"Soy patético, soy muy travieso, soy fanático del fútbol, soy chiva de corazón".</p> <p>"Soy tímido, soy juguetón,</p>

					<p>soy simpático, soy listo”.</p> <p>Las y los niños expresaron lo que habían aprendido durante la sesión. Se tomaron algunas respuestas para ejemplificar lo que dijeron:</p> <p>“Hoy aprendí que tengo características que son sólo mías y que no comparto con los demás”.</p> <p>“Hoy aprendí que soy único porque tengo cosas que no tiene nadie más”.</p> <p>“Hoy aprendí que no todos somos iguales y que tenemos que respetar a los demás, no importante que les gusten cosas diferentes que a mí”.</p> <p>“Hoy aprendí que no me debo de burlar de lo que los demás digan o hagan, porque todos somos importantes”.</p> <p>17 de mayo de 2007.</p>
4. “La papa caliente”.	Con esta actividad se pretende que las niñas y niños reconozcan algunas de sus características personales y las compartan con el grupo.	Las y los niños a través de una dinámica grupal lograron expresar una característica propia que los hace ser únicos e irrepetibles. X	Las y los niños tuvieron dificultades para expresar una característica que los hace ser únicos ya que repetían lo mismo que decían sus compañeras y compañeros, mostrando poco lenguaje propio.	Las y los niños no pudieron expresar características de personalidad que los hacen ser únicos.	Se tomaron algunas respuestas como ejemplo, sin embargo todas y todos los niños expresaron una característica de personalidad: <p>“Soy deportista”.</p> <p>“Soy inteligente”.</p> <p>“Soy traviesa”.</p> <p>“Soy cariñosa”.</p> <p>“Soy futbolista”.</p> <p>Al finalizar la sesión se les preguntó qué habían aprendido y contestaron lo</p>

					<p>siguiente: "Hoy aprendí que es importante escuchar lo que piensan los demás".</p> <p>"Hoy aprendí que todos somos diferentes e importantes."</p> <p>"Hoy aprendí que es bueno decir mis características propias para que los demás me conozcan".</p> <p>"Hoy aprendí que no tengo que ser igual que mis amigos, y que yo soy importante como soy". 22 de mayo de 2007.</p>
5. "¿Me aceptas cómo soy?".	Con esta actividad se pretende que las niñas y niños puedan a través del juego de roles, reconocer y valorar las diferencias.	Las y los niños a través del juego de roles pudieron reconocer y valorar las diferencias. Expresando como se sentirían si estuvieran en ese papel (tuvieran alguna discapacidad), y propusieron a su vez opciones para ayudarlos. X	Las y los niños aunque accedieron a realizar la actividad, tuvieron dificultad para expresar como se sentirían si estuvieran en esa condición, además de dar pocas opciones de ayuda.	Las y los niños se mostraron reacios a realizar la actividad que se les pedía, además de mostrar respuestas que carecían de un sentimiento empático.	Para ver qué respondieron las y los niños en esta sesión de acuerdo al rol que les tocó ver cuadro en anexo 9. Al finalizar la sesión con respecto a lo que aprendieron se tomaron los siguientes ejemplos: "Aprendí que la discapacidad no es una enfermedad, que sólo es una característica". "Aprendí que hay personas a las que les cuesta más trabajo hacer algunas cosas y que no por eso son menos importantes que yo". "Aprendí que las personas con discapacidad son iguales a mí". "Aprendí que a todos nos cuesta trabajo hacer algunas cosas y que nos

					tenemos que ayudar". 25 de mayo de 2007.
6. "La carta".	Con esta actividad se pretende que las niñas y niños reflexionen acerca de cómo se sienten las personas que tienen alguna discapacidad, experimentando un sentimiento de empatía.	Las y los niños a través de la escritura de una carta pudieron expresar sus dudas, pensamientos y sentimientos hacia las personas que tienen alguna discapacidad. Mostrando en sus respuestas un sentimiento de empatía, expresando que es importante ponerse en el lugar del otro para poderlo comprender. X	Las y los niños aunque si realizaron la carta que se les pedía sus respuestas no mostraban mucho interés ni contenido empático.	Las y los niños se mostraron renuentes a realizar la actividad (escribir la carta) expresando que no sabían que escribir.	Ver ejemplo de carta en anexo 5. Con respecto a lo que aprendieron externaron que. "Es importante ponerse en el lugar de otros para poderlos entender". "Que si no nos ponemos a pensar en los otros no los vamos a conocer". "Que para poder ayudar al otro es importante pedirle su ayuda y preguntarle cómo se siente". 29 de mayo de 2007.
7. "Entrando al círculo."	Con esta actividad se pretende que las niñas y niños experimenten diferentes emociones, identificando cómo reaccionan cuando no pueden realizar una actividad.	Las y los niños a través de una dinámica grupal lograron identificar cómo se sienten las personas que son excluidas, a través del reconocimiento de sus propios sentimientos al no poder realizar alguna discapacidad. Esto lo hicieron expresando como se habían sentido, dando explicaciones elaboradas y mostrando colaboración entre todos. X	Las y los niños aunque si realizaron la actividad, les costó trabajo identificar como se sienten las personas que son excluidas, ya que no pudieron identificar claramente como se habían sentido ellos mismos al no poder realizar la actividad. Sus respuestas mostraron poco lenguaje propio, ya que repetían lo que decían sus compañeras y compañeros.	Las y los niños se mostraron renuentes a realizar la actividad, costó trabajo organizarlos, y su lenguaje mostraba escasa apropiación del contenido de ésta.	Con respecto a lo que aprendieron se tomaron las siguientes respuestas como ejemplo: "Hoy aprendí que a todos nos ha pasado que no podemos hacer cosas que queremos, y que por eso no debemos decirle a los demás que no pueden jugar, o estar con nosotros." "Hoy aprendí que es horrible que te rechacen y por eso yo no voy a hacer eso con los niños con discapacidad". "Hoy aprendí que todos somos iguales porque nos han pasado cosas parecidas, no nos han dejado jugar por ejemplo fútbol en el recreo, y que no debemos portarnos

					mal con los demás.” 31 de mayo de 2007.
8. “Me comprometo”.	Con esta actividad se pretende que las niñas y niños identifiquen las faltas de respeto que ocurren en su salón, frente a las cuales propongan actitudes, conductas, y comportamientos respetuosos.	Las y los niños a través de una dinámica grupal identificaron una falta de respeto que han hecho en el salón de clases, proponiendo soluciones para dejarlas de hacer (actitudes, conductas respetuosas). Al finalizar la sesión firmaron una carta compromiso donde se indicara que las iban a dejar de hacer. X	Las y los niños aunque realizaron la actividad les costó trabajo identificar qué era una falta de respeto así como reconocer las faltas de respeto que han cometido en el salón de clases. Sus respuestas mostraban poco lenguaje propio, diciendo lo mismo que expresaban sus compañeras y compañeros.	Las y los niños se mostraron renuentes a realizar la actividad, sus respuestas mostraban escasa apropiación del contenido, y dificultades para proponer conductas respetuosas.	Al finalizar la sesión se les dijo a las y los niños que durante toda la semana sus hojas firmadas iban a estar pegadas en la pared del salón, de tal forma que la docente del grupo tendría que ver si durante el día habían cumplido lo que habían dicho, cada día de no competir una falta de respeto se les otorgaba una palomita. Con esto las y los niños se mostraron más motivados, y obtuvieron muchas palomitas. La docente del grupo regular reportó: “que hacía mucho tiempo que no veía al grupo tan unido, y que se habían portado muy bien”. Cuando a las y los niños se les preguntó qué habían aprendido el día de hoy dijeron: “Hoy aprendí que es importante pensar en las faltas de respeto que yo hago para dejarlas e hacer”. “Hoy aprendí que es importante no hacer lo que no te gustaría que te hicieran”. “Hoy aprendí que es importante respetar a mis compañeros”. 5 de junio de 2007.
9. “Todos tenemos	Con esta actividad se pretende que las	Las niñas y los niños a través de una historia	Las y los niños aunque si realizaron	Las y los niños se mostraron renuentes a realizar la	Al finalizar la sesión se les preguntó qué habían

<p>Los mismos derechos".</p>	<p>niñas y niños reconozcan que las personas tienen ideas, creencias y formas de ser diferentes.</p>	<p>podieron reconocer que las personas tienen ideas, creencias y formas de ser distintas y que es importante respetarlas. Sus respuestas mostraban un sentimiento de empatía, y respuestas propias que reflejaban una apropiación adecuada del contenido.</p> <p style="text-align: center;">X</p>	<p>la actividad, mostraron dificultades para expresar que las personas tienen ideas, creencias y formas de ser distintas. Sus respuestas mostraban poco lenguaje propio, ya que repetían lo que sus compañeras y compañeros decían, pero sin embargo, lograban ponerse en el lugar de los personajes de la historia logrando un sentimiento de empatía.</p>	<p>actividad, sus respuestas mostraban escasa apropiación del contenido y dificultades para ponerse en el lugar de los personajes de la historia.</p>	<p>aprendido hoy y contestaron lo siguiente:</p> <p>"Hoy aprendí que todos podemos hacer las mismas actividades".</p> <p>"Hoy aprendí que tenemos que respetar lo que piensan y quieren hacer los demás, por ejemplo si mis amigos quieren bailar ballet."</p> <p>"Hoy aprendí que es malo molestar a nuestros amigos, y decirles lo que tienen que hacer".</p> <p>"Hoy aprendí que cada quién puede hacer la actividad que quiera y no importa si eres niña o niño".</p> <p>12 de junio de 2007.</p>
<p>10. "Cierre".</p>	<p>Con esta actividad se pretende que las niñas y niños identifiquen los aprendizajes y vivencias que lograron obtener para la aceptación de la diversidad, durante su participación en el programa.</p>	<p>Las y los niños lograron hacer un recuento de las diferentes sesiones del programa expresando los aprendizajes centrales obtenidos en cada una de ellas. Su lenguaje muestra una apropiación adecuada de los contenidos, además de mostrar actitudes de respeto y aceptación a la diversidad.</p> <p style="text-align: center;">X</p>	<p>Las y los niños lograron hacer un recuento de las diferentes sesiones del programa, sin embargo no lograron expresar los aprendizajes obtenidos en cada una de ellas de manera adecuada (no expresaron los aprendizajes centrales), sus respuestas muestran un lenguaje poco propio, y pocas actitudes de respeto y aceptación hacia la diversidad.</p>	<p>Las y los niños tuvieron dificultades para expresar los contenidos vistos en las sesiones, además de tener dificultades para expresar los aprendizajes obtenidos en estas. No mostraron conductas de respeto a la diversidad.</p>	<p>Cada uno expresó lo que había aprendido, para la finalidad de este trabajo ejemplificaremos lo que dijeron con dos casos:</p> <p>Alejandra: Me gustó mucho el programa, y aprendí que todos somos iguales porque tenemos cosas iguales, pero que a la vez somos diferentes porque nos gustan cosas distintas, y pensamos diferente. Aprendí que es importante respetar a los demás, no burlarme de ellos, debo dejar jugar a todos y no decirles cosas feas. Aprendí también que la discapacidad no es una enfermedad y que todos nos tenemos que ayudar.</p>

					<p>Paulo: Aprendí que no hay que hacerles a los demás lo que no nos gustaría que nos hicieran. Tenemos que respetar a todos y no molestarlos y dejarlos jugar porque se siente feo que no te dejen hacer cosas que quieres hacer. Aprendí que todos somos iguales porque tenemos características iguales (como el pelo, o los ojos, o los gustos), pero que también somos diferentes y eso está padre, porque podemos hablar de nuestras cosas, sino no sería tan divertido, además aprendí que los niños con discapacidad pueden ser iguales a nosotros aunque les cueste trabajo hacer algunas cosas. 14 de junio de 2007.</p>
--	--	--	--	--	---

A quien corresponda:

En este último semestre se realizaron las dinámicas de integración en mi salón de preescolar, dirigidas por Aitana Farré-Semitiel Mendoza, con el fin de completar su proyecto de Tesis. Me parecieron muy adecuadas para el nivel en el que se encuentran mis niños (6,7 años), con un contenido estupendo (actividades, dinámicas, ejercicios, explicaciones), y bien dirigidas, es decir, con un buen principio, seguimiento y cierre.

En un Colegio como en el que estamos, en donde uno de nuestros objetivos es el de integrar a niños con una condición distinta a la de la generalidad, este tipo de dinámicas de inclusión hacen a los niños ser empáticos con el grupo diferente y de esa manera poniéndose en el lugar del otro ayudan a sus compañeros, los incluyen con más atención y paciencia a las actividades cotidianas de aprendizaje y juego. Pero no sólo eso. Para mí el resultado del trabajo fue más allá de la inclusión de los niños del grupo técnico, en donde trabajaba Aitana. Mis alumnos son ya mucho más conscientes de su propia condición como niños "normales", son más conscientes de sus defectos, virtudes y debilidades. Ya saben (porque lo vivieron), que todos somos diferentes y que es muy importante respetar los gustos, las preferencias y las diferencias de los demás.

Sin lugar a dudas creo que fueron ejercicios y dinámicas que volvería a repetir con cada grupo nuevo que tomara en mis manos porque hace crecer a los alumnos pero también hace que yo como miss descubra lo maravilloso que hay dentro de mis niños y qué me pueden enseñar.