



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**Conceptualización de los docentes y
padres de familia en torno a la
Educación Especial y su impacto en
Educación Preescolar**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LIC. EN PEDAGOGIA

PRESENTAN:

**ALANIS LECHUGA GABRIELA
REYES HERNANDEZ LAURA**

ASESOR: DRA. ROSA MARIA SORIANO RAMIREZ

MARZO 2012



ÍNDICE

Introducción.....	5
Capítulo 1:	
Contextualización y desarrollo de la educación especial en México	
Fundamentos teóricos de la educación especial en México.....	11
1.2 Necesidades educativas especiales.....	
1.3 Diversidad cultural, diversidad de aprendizaje.....	36
1.4 Problemas de aprendizaje.....	45
Capítulo 2:	
Esbozo histórico de la educación preescolar en México	
2.1 Antecedentes de la educación preescolar en México.....	56
2.2 Planes y programas de estudio en educación preescolar en México....	69
2.3 Propiedades de los jardines de niños y su población escolar.....	93
2.4 Elementos constitutivos de la educación preescolar	99
Capítulo 3:	
Educación especial elemento de cambio en el preescolar	
3.1 Concepto de educación especial desde la perspectiva de los padres ...	107
3.2 La familia y el niño con alteraciones.....	110

3.3	Conceptualización de la educación especial desde los profesores; contenido, metodológico, didáctica y planeación	115
3.4	La practica docente	120
3.5	La practica docente y las Necesidades Educativas Especiales	122
	Conclusiones	123
	Fuentes de información	

INTRODUCCIÓN

Durante el presente trabajo de investigación se abordaran los fundamentos teóricos de la Educación Especial lo cual nos brinda los elementos para la comprensión de la evolución de este concepto, en el contexto nacional, y su utilización en nuestros días. Pasando de ser un servicio asistencial, donde el sujeto era visto como un sujeto que necesitaba ayuda de los otros y que en ocasiones se le privaba de varios derechos. Para después convertirse en un modelo terapéutico, no se tomaba en cuenta la demanda que el individuo poseía por obtener una formación académica, ya que al considerar la discapacidad como una limitante social, se enfocaba únicamente a la atención en clínicas o en el hogar, olvidando que los seres humanos necesitan de la interacción para sentirse integrados a la sociedad.

Llegando de esta manera al modelo educativo donde la discapacidad se toma como la interacción de los recursos, es decir que no es una limitante para el pleno desarrollo del individuo en el ambiente escolar, y donde se puedan brindar los recursos necesarios para rechazar los términos estigmatizantes. Para de esta forma dirigir su mayor preocupación al sujeto y alcanzar una normalización dentro del aula preparándolo para la vida en sociedad.

Aunque durante los primeros años, el trato hacia las personas con discapacidad o Necesidades Educativas Especiales se ubicó en espacios educativos diferentes a los de la educación regular y con el paso del tiempo los sujetos que tenían una necesidad educativa diferente ingresaban a aulas comunes eran universos distintos, ya que los

docente no reconocían que pudieran trabajar en conjunto por el bienestar de los alumnos, hasta que por iniciativa de estos se logra que las aulas de educación regular y las de EE se volvieran un universo paralelo donde el compartir la responsabilidad de integración permitiera retroalimentar los conocimientos para una atención conjunta y regular.

Logrando reconocer que las NEE se pueden identificar en el individuo, tenga o no alguna discapacidad, aunque esto no impide que existan diferentes términos para ver al individuo que requiere atención especial. Debido a que una discapacidad puede definirse como la restricción o ausencia que posee el sujeto para realizar una actividad; esto quiere decir que una persona puede encontrarse limitada por problemas de tipo físico, mental o ambos y por ello requiere de ayuda o alguna instrucción especializada para realizar las actividades cotidianas.

Aunque con el transcurrir del tiempo esto se tornó en una terminología imprecisa, pues comenzaron a aparecer muchas confusiones en cuanto al termino discapacidad; puesto que en su mayoría hacían referencia únicamente a terminología médica, no había una homologación entre países para el empleo de una definición, algunos países no se encontraban conformes en cuanto a la traducción y utilización de los términos.

Cuando se mencionaba *discapacidad*, inmediatamente se hacía referencia a obstáculo o estorbo; sin embargo, este término tiene que ver con condiciones del entorno, y es en buena medida superable cuando dichas condiciones son favorables desde la perspectiva de la integración que nos permite estudiar la definición de déficit, que hace referencia a la limitación o privación de alguna facultad o función de carácter estático y permanente.

Pero cuando los alumnos que presentan déficits físicos, psíquicos o sensoriales se clasifican en función de estos, segrega a los alumnos, por lo cual es necesario tener una concepción clara de las diferencias físicas, intelectuales, emocionales y socioculturales.

Es así que el término NEE fue creado por profesionales; y no, por personas discapacitadas o que tienen dificultades de aprendizaje, por lo que no se tomó en cuenta la voz de los propios afectados dentro del discurso, el cual habla de integrar a todos los actores a la planeación, enmarcación de objetivos y propósitos de la EE con base en el principio de normalización; cuando este se refiere a las condiciones de igualdad y mismas oportunidades que el resto de la sociedad. A los alumnos con NEE difícilmente, se les

invita a participar en el proceso de evaluación, sin darles la oportunidad real de definir sus necesidades y expresar sus perspectivas.

Es por ello que la revisión del concepto EE nos ayuda a tener una idea más clara y completa de lo que en realidad se necesita para lograr los objetivos que se establecen y no dejarlo solo en el discurso oficial, se debe tomar en cuenta a los actores para ofrecer procurar condiciones que de verdad atiendan a la diversidad humana.

Con esto se destacan los siguientes puntos:

- Reconocer el principio de igualdad de oportunidades, para que niños, jóvenes y adultos con discapacidades reciban educación primaria, secundaria y estudios superiores.
- Asegurar que la educación de las personas con discapacidades sea parte integral del Sistema Educativo.
- Implicar a los grupos de padres y asociaciones de personas discapacitadas, quienes deberán atenderse en el proceso de educación.
- Implantar la educación inclusiva.
- Programas basados en la comunidad, cuyas características son acercamientos complementarios a una educación efectiva en cuanto al coste y formación para personas con discapacidad.
- En aquellos casos donde las escuelas regulares no puedan dar una respuesta adecuada a los alumnos, se debe considerar la educación en escuelas especiales.

Estas ideas permite luchar contra estereotipos y prejuicios que puedan limitar el desarrollo de los individuos al promover prácticas discriminatorias y optar hacia una educación inclusiva, que reconozca la realidad plural de la sociedad y por lo tanto el derecho de todos a la diversidad, en donde no solo se oriente a los alumnos y docentes, sino que se busque la participación de los padres.

La revisión histórica de la EE en México nos permite conocer por quienes y para qué son utilizadas las instancias operativas en materia de EE, es aquí donde se menciona a USAER que tiene como propósito impulsar y colaborar en el proceso de mejora y transformación de los contextos escolares de la Educación Básica Regular, y para lograrlo, se vale de apoyos técnico metodológicos que garanticen una atención de calidad a la población; particularmente, a aquellos alumnos que presentan NEE con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes. Cabe mencionar que USAER favorece el proceso de integración educativa al incluir orientación para maestros y padres de familia.

Por su parte el Centro de Atención Múltiple (CAM) es un servicio escolarizado de EE, que atiende las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos con discapacidad y NEE que no logran la integración a la escuela regular por medio de la elaboración de programas y materiales de apoyo didáctico; también proporciona un servicio de recursos adicionales necesarios para el logro de su autonomía, convivencia social y productiva.

Siendo estos los servicios externos al aula que se ofrece para la atención a las NEE de los alumnos, aunque también existen maestros de apoyo en algunas escuelas, lo que permite proporcionar orientación al docente para atender a los alumnos que presenten alguna NEE.

En este momento es lo cual nos remite a hablar de la diversidad por que reconocerla es el primer paso aceptarla, es cierto que los centro arriba citados proporcionan atención especializada a quienes presentan NEE; pero eso no quiere decir que por el hecho de existir estas instancias, se les excluya de la educación regular. Es más estas instancias se deben tomar como referencia en las aulas regulares y así lograr el cometido; desarrollar en el sujeto toda su potencialidad para una integración optima a la sociedad.

Tomando en cuenta que el individuo toma influencia de su familia, de su entorno y la escuela donde ninguno de estos tres elementos es igual, sabemos que cada familia dicta sus normas de convivencia y que la manera en que sus miembros se desarrollen depende en gran medida de cómo se reconozca la individualidad dentro de esta. Así mismo la cultura es determinante para la dinámica de la familia y la escuela, estos es diversidad. El reconocimiento del otro a partir de sus diferencias, las cuales le permiten una manera particular de potencializar sus capacidades, sin por ello excluir o encasillar a los sujetos.

Uno de los primeros acercamientos que como individuos tenemos con la realidad social, cultural y escolar es la educación inicial, la cual en México es de carácter obligatorio y establece las bases sobre las cuales los alumnos van a desarrollar sus habilidades, para un desarrollo integral.

Por esa razón esta investigación abordara en un segundo momento lo concerniente al preescolar, debido a que abarca un periodo comprendido entre el nacimiento y los 6 años, por resultar la etapa más significativa en el desarrollo del individuo. La educación inicial se constituye actualmente en una necesidad social inherente al desarrollo, constituye además un requisito indispensable para garantizar la

atención de la niñez de manera que ésta ha trascendido de un simple cuidado y custodia a una medida realmente educativa, aun derecho de la niñez en el mundo.

Esta concepción se ha configurado en el transcurso de varias décadas en las cuales ha privado un determinado sentido en la educación de los niños pequeños, que va desde acción de beneficio social hasta una tarea intencionada con carácter formativo. Pero no siempre fue así, ya que de igual manera que el concepto de EE el de educación inicial comenzó como un servicio asistencial, de caridad y asilo para los infantes que no tenían un hogar.

Para convertirse después en un servicio de guardería donde solo se procuraba tener resguardados a los infantes, debido a la inserción de la mujer a la vida productiva del país, es como nos damos cuenta que los cambios que se suscitan a nivel educativo, obedecen a transformaciones, político-económicas. En el año de 1926 que se da un carácter institucional a la educación preescolar, permitiendo el desarrollo de los niños al implementar recursos que benefician la interacción de los pequeños con el medio que los rodea.

Con ello el gobierno, empieza a notar la importancia de la educación preescolar y al ver que los padres de familia no tenían el compromiso de llevar a los hijos (ya que no era obligatoria) y que la mayoría de los niños ingresaban a la educación básica con la educación que recibían en casa, se percataron de que los infantes que no habían recibido educación preescolar se encontraban en desventaja con los que sí la habían tomado, ya que no obtuvieron las mismas experiencias, y por lo tanto no pudieron desarrollar sus capacidades de manera completa. Esto permite un reconocimiento del niño y sus potencialidades, las cuales tendría que desenvolver en el aula. La realización de proyectos dentro del Jardín de Niños, permite al sujeto establecer una serie de interacciones sociales, con sus compañeros y docentes así como con el tiempo, el espacio, el mobiliario y con aspectos de su cultura.

Es importante la vinculación de la EE y la educación inicial (preescolar) debido a que para fines de esta investigación se estudia las deficiencias que tiene el sistema educativo mexicano en materia de NEE y conceptualización de la EE. Esto se pone de manifiesto en los cuestionarios aplicados a padres de familia y maestros en el Jardín de niños Gandhi, donde nos ofrecieron una visión más concreta de la práctica docente cuando se habla de NEE, de igual forma la manera en como los padres perciben a sus hijos, la información que poseen en los temas relacionados con ellos y la urgente

necesidad de ofrecer instrumentos para que ambos puedan ayudar al desarrollo óptimo de los niños.

Al inicio de este trabajo de investigación se habla de la EE como la posibilidad de integrar a los niños con NEE al aula regular, pero lo obtenido de los profesores solo nos dejó ver que ellos no se sienten capaces de atender a estos niños y mucho menos lograr su integración, no por que no cuenten con el conocimiento necesario, de hecho entran elementos cualitativos que se refieren a la manera en que los profesores llevan a cabo la práctica educativa, la mayoría hace mención de que se les exige el cumplimiento de un plan de trabajo, elaboración de planes de clase, manejo de un grupo y en qué momento ellos pueden ayudar a los niños con NEE a integrarse al aula.

Los elementos antes mostrados tienen una estrecha relación con la concepción y visión desde la cual se mire a la EE. Siguiendo sobre esta línea pareciera que los procesos de formación docente nos dicen una cosa y en realidad el choque con la práctica hace darnos cuenta de las deficiencias que tiene el sistema educativo en materia de EE.

Hacemos referencia a esto, ya que finalmente uno de los temas a tratar en esta investigación, son los procesos de actualización de los docentes de educación básica en los cuales la temática se centra en el mejoramiento de las competencias docentes al encontrarse frente al grupo, dominar los saberes profesionales frente a sus colegas y gestión escolar, donde la participación es opcional.

Existen otro tipo de cursos de actualización que tratan de atender un problema pedagógico específico, pero que no abordan lo relativo a la EE, en algunos de los talleres los docentes comparten problemáticas comunes dentro de la práctica educativa; los docentes entrevistados hacen referencia a que en dichos talleres (los que han participado en ellos) solo se habla de la indisciplina y la falta de interés de los alumnos y padres de familia. Realmente no se tratan problemas de raíz, se atiende lo referente a la integración de las nuevas tecnologías al quehacer docente, pero no hay una posibilidad de tratar temas relacionados a las NEE, porque estas deben ser tratadas por los especialistas (psicólogos).

Quizá la desvinculación de estos cursos de actualización docente tiene que ver con la actitud que los profesores toman hacia los alumnos que presentan NEE, cierto es

que algunas de las características de estos alumnos, no permiten una compatibilidad con las competencias que los docentes desean que adquieran como parte del currículo.

Además, la mayoría de las escuelas no cuenta con las facilidades mínimas para que un niño con NEE se desarrolle autónomamente en su interior; orientación para los padres, materiales, adecuaciones curriculares, personal calificado que brinde apoyo a padres y docentes etc. Ni acciones que reflejen la equidad y no un concepto iluso de igualdad que no da oportunidad a la valoración de la diferencia...

CAPITULO 1:

Contextualización y Desarrollo de la Educación Especial en México

1.1 Fundamentos teóricos de la educación especial en México

En México, la educación especial como servicio institucionalizado es reciente, por lo cual debemos contextualizarnos para abordar el tema. Necesitamos comprender qué es educación, cómo evolucionó este concepto con el paso del tiempo y en el caso específico de México cómo se entiende la idea de *educación especial* (en adelante para referirnos a ella la denominaremos con las siglas EE¹) (Bautista 1998, p.36). Por estas razones, en este apartado se presenta qué es educación y los fundamentos que la definen; también,

¹ El concepto de NEE forma parte de los supuestos básicos que definen el movimiento de integración educativa. Se adopta con objeto de disminuir los efectos nocivos de la etiquetación indiscriminada que se ha dado en la educación especial. Al dar por hecho que cada niño, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación, se atiende a la persona, y no, a la etiqueta (retardo mental, problemas de aprendizaje, etcétera). Por definición, todo niño tiene necesidades educativas especiales, tenga o no una discapacidad. De ahí que se hable precisamente de NEE para alumnos con y sin discapacidad. BAUTISTA, Rafael (comp.), *Necesidades educativas especiales*, Aljibe, Málaga, 1998.

los tipos de educación: regular y especial; igualmente, cómo en México son clasificadas las dificultades que requieren especial atención en la escuela.

Educación conlleva múltiples formas de pensar y de entender este concepto, como menciona Sthenhouse en 1987 (citado por Torres, 1999, p.34) quien plantea lo siguiente:

“La educación existe para proporcionar a los individuos acceso a grupos culturales que están fuera de los suyos propios,...tal cultura es transmitida, aprendida y compartida y, a través del desarrollo del lenguaje fundamenta tanto la comunicación entre miembros como el pensamiento por parte de individuos. En cierto modo, la cultura es un artículo de consumo intelectual de que se ocupan las escuelas y del que extraen el contenido de la educación (p. 34)”.

Por lo tanto, se entiende la educación como el medio para que los seres humanos adquieran cultura, formen parte de un entorno y, del mismo modo, compartan experiencias entre iguales. La escuela se encarga de identificar esta cultura y de transmitirla por medio de los contenidos de la enseñanza, para que los estudiantes la aprendan. De este modo, se logra la comunicación entre los individuos que conforman una sociedad, y cada uno de ellos expresa su forma de pensar y de actuar. Manejaremos el concepto de *cultura* de acuerdo con la perspectiva de Geertz de 1989 (citado en Zechenter, 1997, p. 53), quien la concibe como *el tejido de significados*, dentro de los cuales deben vivir los seres humanos. Menciona que estos están modelados por su cultura; por lo tanto, no existen características transculturales unificadoras.

Gracias a la cultura, se adquiere un sin número de experiencias y significados. La cultura es propia de cada región, lo cual implica una diversidad. En este sentido, la educación busca atender a la población para lograr una inserción de los sujetos en la sociedad y en la cultura misma.

La EE² y la *educación regular* conciben el concepto de *educación* de una manera distinta. La primera se refiere a una modalidad del Sistema Educativo Nacional. Ésta se imparte a niños y jóvenes con dificultades para incorporarse a las instituciones educativas regulares o para continuar en las mismas. Estos estudiantes siempre presentan algún retraso o desviación parcial o general en su desarrollo, debido a causas orgánicas, psicológicas o de conducta (Sánchez, Cantón, Sevilla, 1997, p.1). Es decir, la EE está

² La educación especial se define como: “...una instrucción individualmente planeada, sistemáticamente implementada y cuidadosamente evaluada, con miras a contribuir al logro de las mejores posibilidades de autosuficiencia y éxito en los ambientes presentes y futuros. Los esfuerzos de intervención son de tres clases: preventivos, remediales y compensatorios/ (Heward, William -*Exceptional Children. An Introduction to Education*”.

referida a la instrucción que se otorga a sujetos con necesidades especiales de educación que sobrepasan a los servicios prestados en el aula de clase regular. Por su parte, la *educación regular*³ es la enseñanza básica, que se imparte a niños y jóvenes entre seis y 15 años. Está conformada por la educación preescolar, primaria y secundaria. Estos niveles educacionales son obligatorios, y financiados por el Estado con las contribuciones de los trabajadores mexicanos, por lo cual es un sistema gratuito.

Existen dos tipos de servicios en la EE: esenciales y complementarios. Los primeros se enfocan en servicios que atienden a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales; para referirnos a estas necesidades, las denominaremos con las siglas NEE. Estos servicios son indispensables en instituciones especiales. Su finalidad es que los estudiantes con discapacidad intelectual, visual, auditiva o motora alcancen una integración social exitosa para adquirir cierto grado de independencia personal. La EE complementaria se da a sujetos, cuya necesidad educativa es transitoria y suplementaria a su educación pedagógica normal; en esta modalidad se presentan niños con problemas leves o moderados, que no les impiden asistir a la escuela regular, pero que requieren apoyo o estimulación, ya que presentan problemas que afectan su aprendizaje (Sánchez, *et. al.* 1997, p.1).

Ambos servicios de EE, esenciales y complementarios, ofrecen atención educativa a personas que muestran dificultades que afectan su aprendizaje. En el caso de México, la SEP (Secretaría de Educación Pública) clasifica dichas dificultades de acuerdo con algunas características que las hacen diferentes. Esta diversidad implica una creciente necesidad de métodos y técnicas de instrucción que se ajusten a la variedad de capacidades y competencias con que los alumnos cuentan. Como se mencionó anteriormente, la SEP en nuestro país agrupa a los alumnos que necesitan EE, según la característica primordial que los hace diferentes (Sánchez, *et. al.* 1997, p.2).

A continuación se presenta la clasificación realizada por la SEP para las dificultades de aprendizaje.

³ Hablar de *educación regular* y de *educación especial* como se hace hasta la fecha por un buen número de docentes y profesionales de la materia es, evidentemente, un hecho bien intencionado y noble. A pesar de la intencionalidad, esta aparente separación trae como consecuencia, en muchos de los casos, una manera abierta de segregación y discriminación, a pesar de que se diga lo contrario. Se hace referencia a la educación y a la Educación Especial como si fueran sistemas paralelos, diferentes, con finalidades distintas y distantes cuando en esencia buscan lo mismo: propiciar la perfección de las capacidades del ser humano. El hecho de utilizar cotidianamente dentro de las aulas y en los discursos oficiales conceptos tales como: escuela Regular, alumnos Regulares hace que invariablemente, en la concepción de infinidad de personas se sobreentienda la existencia de dos tipos de escuelas, una de ellas la llamada Escuela Regular y la otra, por consecuencia lógica es, desde esta óptica, la irregular o la Escuela de Educación Especial. Lo mismo pasa en cómo se representan los usuarios del servicio educativo a los Alumnos Regulares y a los Alumnos de Educación Especial (NA)

Deficiencia mental

La deficiencia mental se refiere a limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente, y se caracteriza por funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, la cual se define como una puntuación promedio de coeficiente intelectual (CI) de aproximadamente 70-75 o menor. Esta puntuación se basa en una evaluación que comprenda uno o más *test* de inteligencia aplicados individualmente, los cuales están específicamente diseñados para evaluar el funcionamiento intelectual y las limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, salud y habilidades académicas (SEP 2000, p.45).

La OMS (Organización Mundial de la Salud) clasifica la deficiencia mental en materia psicométrica (SEP, 2000, p.46):

0 - 20	Profundo
21 – 35	Severo
36 – 51	Medio
52 – 69	Ligero
70 – 85	Límite

Algunas corrientes pedagógicas más progresistas no dan importancia a esta clasificación, y hacen mayor hincapié en las capacidades que posee el alumno (Guzmán, 1989, p.48).

- *Trastornos de audición y lenguaje*

El órgano de la audición es el oído, y su función consiste en transformar la energía. Recibe las ondas sonoras del exterior, las amplifica y convierte en energía bioeléctrica para que el cerebro las procese y las comprenda. Cuando el oído no funciona debidamente, envía señales débiles o distorsionadas al cerebro, lo cual produce la pérdida auditiva. Ésta, desde el punto de vista médico-fisiológico, consiste en la disminución de la capacidad de oír. La persona con pérdida auditiva no sólo escucha menos sino que percibe el sonido de forma irregular y distorsionada, lo cual limita sus posibilidades para procesar debidamente la información auditiva.

El carácter fundamental del lenguaje es la comunicación, y el lenguaje por excelencia es el lenguaje verbal; es también la capacidad del hombre de comunicarse por medio de sistemas de signos utilizados por comunidades sociales.

El lenguaje puede presentar alteraciones que limiten el aprendizaje, por lo cual hay que realizar adecuaciones para alcanzar los objetivos del currículo; dichas alteraciones se agrupan de la siguiente forma (Bautista 2002, p.94-100):

- Alteraciones de la voz: disfonía y afonía.
- Alteraciones de la articulación: dislalias (evolutiva, audiógena, orgánica, funcional), disglosias, disartrias.
- Alteraciones de la fluidez verbal: disfemia y tartamudez.
- Alteraciones del lenguaje: mutismo, retraso en el desarrollo del lenguaje y afasias.
- *Limitaciones visuales*

La vista es el sentido con que obtenemos mayor información para entender, interpretar e interactuar con el mundo que nos rodea. Una discapacidad en la visión afecta el desarrollo físico, neurológico y emocional del niño. Su identificación temprana es muy importante porque el niño necesitará ayuda y apoyos específicos para comprender su imaginario social y poder integrarse a él de manera plena y productiva.

“Hay referencia de las anomalías congénitas o adquiridas en los diversos segmentos del sistema visual y de más alta incidencia en la población escolar, agrupadas según el segmento del ojo o vías afectadas” (Bueno M., Toro B., 2000, p.318).

- Enfermedades que afectan la retina.
- Enfermedades que afectan el nervio óptico.
- Enfermedades que afectan el cristalino.
- Enfermedades que afectan la córnea.
- Enfermedades que afectan la movilidad y la refracción
- *Dificultades motoras*

Se ubican en este punto, alteraciones o deficiencias orgánicas del aparato motor caracterizadas por la disfunción motora. Dicha disfunción se debe principalmente a un daño encefálico no progresivo, el cual se produce antes, durante o poco después del parto; afecta al sistema óseo, articular, nervioso y muscular. Las alteraciones o deficiencias orgánicas del aparato motor se dividen en diferentes tipos de acuerdo con las dificultades que presentan (Guzmán, 1989, p.79):

- Tetraplejia: afección motora o parálisis de las extremidades; se denomina tetra o paraplejia. Su denominación depende de si están afectados los cuatro miembros o sólo miembros inferiores. La lesión se encuentra generalmente a nivel de la médula espinal, ya sea por malformación congénita, enfermedad o traumatismo de columna vertebral.

- Espina bífida: Es una malformación congénita por una anomalía en el desarrollo de la médula espinal y columna vertebral. Se manifiesta por parálisis y trastornos sensitivos en las extremidades inferiores.
- Poliomiелitis: afección aguda de origen vírico que puede producir distintos tipos de manifestaciones.
- Parálisis cerebral: trastorno del control motor, tono, movimiento y postura. Es causado por lesión cerebral en el niño antes, durante o después del nacimiento.
- Problemas de conducta

Están asociados algunas veces con un déficit de atención, el cual se relaciona con el ambiente o con trastornos en el sistema nervioso. Quienes padecen problemas de conducta tienen patrones que se clasifican como *excesos comportamentales*; también carecen de ciertas habilidades y destrezas, y presentan un nivel de excesiva actividad motora, déficit de atención y falta de autocontrol.

Las dificultades de aprendizaje suelen ser consecuencia de las características mencionadas. Estas dificultades se refieren fundamentalmente a las áreas perceptivo-cognitiva, lecto-escritora, de memoria, de orientación espacial, entre otras (Bautista 2000, p.12).

Se muestra la gran variedad de dificultades que en la escuela y fuera de ella se puede identificar, ya que en cada caso se manifiestan distintas etiologías; éstas son la causa de las enfermedades o el origen de ellas.

La sintomatología es la referencia que da una persona a cambios que reconoce como anómalos. Los especialistas unifican a este tipo de alumnos en un mismo grupo por presentar problemas en su rendimiento escolar, en su medio y en su estabilidad emocional. Debido a sus dificultades, sufren poca tolerancia a equivocarse y baja autoestima, lo cual da como resultado un bajo rendimiento escolar.

Las limitaciones son de diversos grados; sin embargo, no hay que entenderlas como una dificultad que disminuya el valor de la persona como ser humano; mucho menos, como algo que anule sus derechos. Lo que debe hacerse es conocer las fortalezas de dicha persona para favorecer su calidad de vida y su desarrollo total; así como, qué se le dificulta y en qué áreas puede obtener mayor provecho. Las medidas antes mencionadas ofrecen más posibilidades para un desarrollo integral.

Es necesario entender la educación como un medio por el cual el ser humano se inserta en la sociedad, ya que ésta se encarga de prepararlo como un ser social. En

1990, Zabalza (citado en Torres, 1999, p.18), identifica cinco concepciones sociales que la educación permite:

- **Desarrollo.** La educación, que forma al ser humano, siempre toma en cuenta las etapas de su desarrollo, el cual debe ser holístico y ecológico.
- **Liberación.** La búsqueda de la libertad, de manera responsable y consciente, del propio aprendizaje.
- **Sociolaboral.** Saber manejar el entorno social y con el tiempo insertarse en el ámbito laboral.
- **Información.** Adquirir una cultura por medio de la enseñanza que la escuela y la sociedad brindan.
- **Formación.** El desarrollo es de forma individual, y cada individuo es responsable de su propio aprendizaje.

Son múltiples las dificultades que pueden identificarse, y ante este hecho, la EE busca desarrollar de manera holística al ser humano. En México, es relativamente poco el tiempo que la EE lleva asentada junto a la educación regular. Dejó de verse como el hecho de insertar en el aula a quien requiere EE y se optó por el término de Necesidades Educativas Especiales, el cual no sólo hace referencia a personas con algún déficit o discapacidad, sino también a todos aquellos que necesiten adaptaciones curriculares a su forma de aprender.

Pérez Gómez en 1992 (citado en Torres, 1999, p.19) atribuyó a la educación el proceso de socialización, el cual se refiere a la integración de las personas a la sociedad y su participación en la cultura. La función de la educación es preparar al ser humano para vivir en sociedad y otorgarle un medio de acercamiento al conocimiento. En el caso de la EE, su propósito es que los individuos que la requieren, logren superar las dificultades de aprendizaje mediante nuevas formas de enseñar y alcancen los mismos objetivos y propósitos de la enseñanza regular.

México tiene una concepción de la operación de integración educativa y escolar la cual redefine la discapacidad y el cuidado que se ha puesto en la conceptualización relativa de las NEE y recientemente; también tiene la idea de unificación, en la cual se pretende unir la educación regular y la educación especial. Dicha unión tiene el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños con base en sus necesidades de aprendizaje.

En México, existe una diferencia entre las escuelas especiales y el Sistema de EE, ya que las primeras escuelas, que fueron la Nacional para Sordos y la Nacional para

Ciegos, aparecieron en el siglo pasado: en 1876 y 1870; el Instituto Médico-Pedagógico y las clínicas de la conducta, en 1935 y 1936; por último, la Normal de Especialización en 1943. Por otra parte, nace el Sistema de EE que se instituyó con la creación de la Dirección General de Educación Especial en 1970. Esta última en 1959 fue la Oficina de Coordinación de Educación Especial.

La creación de esta Dirección constituyó un gran paso para la ampliación y sistematización del servicio; sin embargo, la falta de ubicación dentro del nivel educativo correspondiente y la carencia de bases legales para su existencia limitaban su ámbito de acción. Esto representó un cambio de actitud del Estado hacia la atención de este tipo de educandos, lo cual tuvo gran importancia en la evolución sociocultural de México. Gracias a ello fue incorporado al grupo de países que, de acuerdo con la UNESCO (Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas), reconocen la necesidad de la educación especial dentro de la educación general.

“El decreto de creación establecía que a la Dirección General de Educación Especial, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, correspondía organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de estas personas y la formación de maestros especialistas” (Dirección General de Educación Especial:10).

Si bien las escuelas especiales tienen más de un siglo de antigüedad, el sistema de EE en México cuenta aproximadamente con 50 años, mientras que en los países europeos y en Estados Unidos se iniciaron a principios del siglo XX. También en estos países, las escuelas especiales datan del siglo pasado; o hasta, del XVII y del XVIII, y es precisamente en los sistemas educativos donde es posible teorizar sobre la EE.

Misma en que se busca esclarecer asuntos metodológicos y sociológicos. Ambos son ámbitos en los cuales se compromete la política pública de los gobiernos.

Por mucho tiempo, los servicios educativos en México se clasificaban en grupos según las necesidades de atención que requerían; un grupo era conformado por personas que necesitaban integración y normalización, ya que padecían de retraso mental, trastornos de audición, lenguaje y dificultades motoras. El otro grupo incluía a personas, las cuales su NEE era complementaria al proceso educativo; se abarcaban problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. Se brindaba atención en unidades de grupos integrados, centros psicopedagógicos, centros de rehabilitación y EE.

Dicha atención se inició en nuestro país en un modelo asistencial, donde el sujeto fue considerado como un ser subhumano, objeto de miedo y burla que sólo merecía

piedad y lástima, y en el mejor de los casos, podía obtener caridad pública y asistencia principalmente en internados, donde era alejado de la sociedad. Estos alumnos requerían un apoyo permanente; sin embargo, lejos de ello, eran privados de todos sus derechos.

Una segunda etapa fue de modo terapéutico. El sujeto era visto como un atípico que requería de correctivos médicos para conducirlo a la normalidad. La discapacidad era considerada un atributo de la persona, una patología personal, por lo cual otros factores como el social y el político no se tomaban en cuenta. Más que una escuela, se creía que necesitaban una clínica; por tal razón, el rol del maestro era de paramédico o terapeuta.

Por último, estaba el modelo educativo, donde la discapacidad era considerada resultado de la interacción entre los recursos, y carencias del individuo como del contexto, la diferenciación entre una persona con discapacidad y sin ella ya no era objeto de mucha atención. Este modelo rechazaba los términos *estigmatizantes*. Ahora se preocupaba por integrar al sujeto y alcanzar una normalización de éste, con el fin de lograr su incorporación en la sociedad. Esto se lograría con la ayuda de todos los agentes que rodean al niño: escuela, padres, sociedad, etcétera.

En México, en 1995, en las estadísticas del registro nacional con algún signo de discapacidad, elaborado en el marco del *Programa Nacional Para el Bienestar y la incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad*, se mostró que había cerca de 2,700 000 niños con algún signo de discapacidad, de los cuales poco más de 606 000 no recibían ningún tipo de servicio educativo. También se señaló que 2,100 000 obtuvieron alguna ayuda, 303 000 fueron atendidos por servicios de EE, mientras que los niños restantes asistieron a escuelas regulares sin recibir el apoyo que requerían (García, et. al. 2000, p.13).

En ese mismo año, se formó la Comisión Nacional Coordinadora para el Desarrollo del Programa Nacional para el Bienestar; también, la Incorporación al desarrollo de las Personas con Discapacidad. En este documento se consideraron para el sexenio de 1994 a 2000 las siguientes providencias:

- Prevención de la salud y de la discapacidad
- Mayor acceso a la rehabilitación y obtención de aditamentos
- Acceso a estancia para bienestar y desarrollo para niños con discapacidad.
- Integración de los menores con discapacidad a la escuela regular
- Difundir cultura de integración y respeto a personas discapacitadas
- Registrar a la población con discapacidad con el fin de conocer el universo total y los porcentajes reales de las diversas discapacidades en México.

Fue hasta el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) que el gobierno reconoció la problemática de la deserción escolar y creó los centros de atención psicopedagógica conocidos como CREE (Centros de Rehabilitación y Educación Especial), los cuales permitieron atender a un mayor número de personas con requerimientos de EE a costos menores.

La EE, en casi todos los países, se conforma a partir de procesos sistemáticos de exclusión de alumnos con deficiencias de las escuelas regulares. Junto a ello, la EE incorporó población con otras deficiencias mayores que entonces tampoco ingresaba a la escuela regular (Guajardo, Eliseo 1999, p.1).

La EE se presentó más claramente en las aulas. Fueron los profesores, quienes se encargaron del desarrollo óptimo de personas con NEE. En cualquier escuela de México y del mundo se hablaba de alguna forma de personas discapacitadas; en ciertas ocasiones, con enfoques de integración e inclusión, pero desafortunadamente también de segregación y exclusión, por lo cual había que dejar de lado la visión de la EE dentro del aula y extenderla a los contextos reales en que se desenvuelven los seres humanos.

A lo largo de la historia, se presentan las aulas de EE como espacios paralelos al resto de las aulas. Eso permitió, en un momento dado, orientaciones distintas y opuestas. Al principio, iban encaminadas a facilitar la permanencia y la educación en centros regulares; posteriormente, a formar una escolarización que favoreciera la integración a escuelas regulares a la población con déficits que habían recibido atención educativa asistencial en instituciones paralelas al sistema educativo. Es decir, instituciones de EE (Puigdellívol 1998).

Actualmente, el concepto de aula de EE evolucionó desde sus primeras concepciones como aula paralela, hacia una concepción como recurso integrado en la escuela para favorecer la atención a las NEE de manera conjunta y regular.

Pareciera evidente que existen resistencias al cambio, pero éstas no provienen solamente de los profesores de aula; también las hay en los equipos de apoyo. Esto se debe a que no se comprende el mensaje básico de la integración educativa; la forma de lograrla no es concebir a la integración como la inserción del niño en un espacio educativo, sino de conjugar los esfuerzos de los actores principales, que son los docentes de aula y de apoyo, quienes requieren atención especial, padres y, demás, profesionales de la educación. El problema básico es que se requiere una redefinición de la labor del maestro de aula así como del maestro de apoyo. Se exige también que ambos compartan la responsabilidad. Con referencia a lo anterior, la necesidad básica estriba en el logro de

metas comunes entre ambos grupos de referencia, y sobre esta base la derivación de métodos comunes de enseñanza y evaluación tiene como eje el currículo de educación básica (Macotela Flores 1999, p.3).

En la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas hay contradicciones al ver la realidad. Los principios básicos que sustentan la EE no son sencillos de llevar a la práctica. En muchos países, se acepta la declaración de garantizar educación a todos y excluyen del sistema educativo a niños con discapacidades, o bien, se acepta con sencillez y se modifica la Declaración de Derechos para satisfacer a la sociedad; este principio es el derecho a la educación. Otro principio básico de la EE es el derecho a la igualdad de oportunidades. Al atender a la diversidad, hay que tratar a todos por igual y formar diferente a cada sujeto para lograr las mismas metas.

En el siguiente apartado se abordara más detalladamente que son las NEE, cómo son vistas, ya sean problemas, dificultades o discapacidades; así cómo, qué sucede en el marco jurídico con tratados y leyes que ven por quienes requieren atención especial. También se tocará el tema de instituciones en México encargadas de atender la EE.

1.2 Necesidades educativas especiales

En el apartado anterior, ya se habló de la Educación Especial (EE), misma que con el paso del tiempo, ayudó a que la manera de ver y de tratar a personas con alguna necesidad de educación progresara al punto en que actualmente se busca atender la diversidad y cumplir con objetivos de enseñanza para todos aquellos que requieran adecuaciones a su manera de aprender. Por ello, en este apartado se hablará del concepto NEE, de cómo nace y cómo México adoptó el término.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales forma parte de los supuestos básicos que definen el movimiento de integración educativa. Se adopta con objeto de disminuir los efectos nocivos que produce el etiquetar de forma indiscriminada; práctica que no está presente en la EE. Al aceptar que cada niño independientemente de su discapacidad tiene una necesidad particular de educación, se atiende a la persona y no a la etiqueta (deficiente mental, problemas de aprendizaje, etcétera) (Macotela Flores 1999, p.1).

Hay que entender, entonces, que se deben tener en cuenta las diferentes necesidades de atención que los niños tienen. Todo niño posee NEE tenga o no una discapacidad; por tal razón, se habla de NEE para alumnos con y sin discapacidad. Sin embargo, debemos aclarar que existen diferentes términos con que se ve al individuo que requiere atención especial.

La OMS (Organización Mundial de la Salud) en su Clasificación Internacional de CIDD (Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías), publicada en 1980, señaló la siguiente afirmación: “Una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”. Esto quiere decir que una persona con discapacidad se encuentra limitada por problemas de tipo físico, mental o ambos y requiere ayuda e instrucción especializada para funcionar en su vida cotidiana.

Se refiere, además, a la dificultad de un individuo para responder a las exigencias de su entorno, y se define como *la presencia de limitantes al confrontarse a exigencias del ambiente*. Con el correr del tiempo, se vio la necesidad de precisar la terminología, pues comenzaron a aparecer muchos problemas en cuanto al uso de este término. Entre algunas de ellas encontramos las siguientes dificultades:

- Definiciones distintas empleadas en la legislación de diferentes países.
- La mayor parte de las definiciones en uso eran definiciones médicas.
- Dificultades con la traducción de definiciones.
- Aceptación en algunos países de términos que se rechazaban en otros.

Cuando se mencionaba *discapacidad*, inmediatamente se hacía referencia a obstáculo o estorbo; sin embargo, este término tiene que ver con condiciones del entorno, y es en buena medida superable cuando dichas condiciones son favorables desde la perspectiva de la integración.

Déficit

Puigdellívol (1998, p.220) define *déficit* como la limitación o privación de alguna facultad o función de carácter estático y permanente. Es decir, esta limitante no permite que el alumno se desarrolle de la misma manera que sus compañeros. Es común encontrarse en la práctica con un enfoque centrado en los sujetos deficientes, los cuales se convierten en sujeto y objeto para articular la enseñanza acorde con los déficits que presentan.

Desde varias perspectivas, como la médica o la psicológica, se define a los alumnos en cuanto a su funcionamiento orgánico o psicológico y se justifica la respuesta educativa especial con base en esa característica; por otra parte, se considera definitiva del propio alumno. Se ignoran, por tanto, otras dimensiones internas y externas que también influyen en su desarrollo, tales como la posible transitoriedad del déficit o la influencia del ambiente (Torres, 1999, p.74).

En este enfoque se presentan presupuestos, donde el déficit es una condición del individuo:

- 1) El déficit es una etiqueta útil y objetiva.
- 2) La EE es un sistema de servicios coordinados y racionalmente concebidos que ayuda de igual forma a los alumnos etiquetados, a los deficientes y los que no lo son.
- 3) Los progresos en el campo de la EE vienen de la mano de la mejora del diagnóstico, la intervención y la tecnología.

Estas tres orientaciones en conjunto ayudan a comprender las dimensiones de los déficits y detectar a quien requiere EE para mejorar su calidad de aprendizaje. Con el paso del tiempo, se perfeccionaron las formas de detección e intervención, lo cual implicó que naciera una cultura de integración.

Decir Educación Especial nos lleva a hablar de NEE. Dirigir la EE a alumnos que presentan déficits físicos, psíquicos o sensoriales y clasificar a los niños en función de estos, segrega a los alumnos, por lo cual es necesario tener una concepción clara de las diferencias físicas, intelectuales, emocionales y socioculturales. Hablamos ya de NEE para que a partir de ello se considere, en cada caso, la modalidad educativa más conveniente. Dicha modalidad se basaría en determinar los niveles de competencia del alumno para posteriormente adaptar el currículo único y ajustarlo a sus necesidades.

El término NEE fue creado por profesionales; no, por personas discapacitadas o que tienen dificultades de aprendizaje, por lo que no se tomó en cuenta la voz de los propios afectados dentro del discurso, el cual habla de integrar a todos los actores a la planeación, enmarcación de objetivos y propósitos de la EE con base en el principio de normalización; éste se refiere a las condiciones de igualdad y mismas oportunidades que el resto de la sociedad. A los alumnos con NEE raramente, si no es que nunca, se les invita a participar en el proceso de evaluación, sin darles la oportunidad real de definir sus necesidades y expresar sus perspectivas (Torres, 1999, p.111).

Esta concepción de NEE supera a la educación especial, ya que sugiere atender a la diversidad humana que procura condiciones de carácter normalizador y favorecedoras del desarrollo de todos los ciudadanos. Dicha concepción incluye no sólo a sujetos que tienen deficiencias físicas, sensoriales o psíquicas; también, a los que presentan dificultades de aprendizaje, debido a problemas de tipo madurativo, a su procedencia de ambientes derivados socioculturalmente o como consecuencia de intervenciones inadecuadas de la propia escuela.

Las NEE deben tomar en cuenta las fortalezas y limitantes, como características mentales, habilidades sensoriales, motoras o físicas, de comunicación (habilidades sociales) y conducta social, ya que éstas permitirían establecer las necesidades desde una perspectiva funcional e implementar programas orientativos para grupos de incidencia. Se requiere planificar la acción educativa pertinente para cada grupo de manera operativa.

A partir de esto y desde la perspectiva de José Antonio Torres (1999, p.113-114), las categorías de las NEE con base en el currículo de educación inicial se clasifican de la siguiente manera:

- Necesidades especiales de adecuación curricular
 - De adaptación de objetivos
 - Priorización de objetivos

- Introducción de objetivos complementarios
 - Introducción de objetivos alternativos
 - Eliminación de objetivos
 - Secuenciación específica de objetivos
- De adaptación de contenidos
 - Priorización de contenidos
 - Introducción de contenidos complementarios
 - Introducción de contenidos alternativos
 - Eliminación de contenidos
 - Secuenciación específica de contenidos
 - Organización específica de contenidos
- De adaptación metodológica
 - Utilización de métodos y procedimientos alternativos
 - Selección de actividades alternativas
 - Selección de actividades complementarias
 - Utilización de materiales didácticos específicos
- De adaptación de la evaluación
 - Selección de criterios específicos de evaluación
 - Selección de criterios específicos de promoción
 - Modificación de instrumentos y procedimientos de evaluación previstos para el grupo
- De adaptación temporal
 - Modificación de la temporalización prevista para un ciclo o etapa
 - Modificación de la temporalización prevista para objetivos y contenidos determinados.
- Necesidades especiales de provisión de medios de acceso al currículo
 - De provisión de situaciones educativas especiales (emplazamiento)
 - Servicios de evaluación multidimensional
 - Servicios de refuerzo pedagógico
 - Tratamientos rehabilitadores personalizados
 - Otros servicios educativos o paraeducativos
 - De provisión de materiales específicos
 - Facilitadores de desplazamiento

- Facilitadores de la comunicación
- De medidas de acceso físico a la escuela y sus dependencias
 - Barreras arquitectónicas exteriores
 - Barreras arquitectónicas interiores

Tratados: nacionales e internacionales

En el marco internacional existen diversos tratados y derechos para personas con alguna característica distinta o dificultad, por lo cual es importante enmarcarlos para comprender cómo es vista la EE a nivel mundial; así como, la incidencia de estos y la forma en que son adoptados en México. El objetivo es unificar el concepto de EE y guiar a la comunidad educativa hacia la comprensión de la diversidad y lograr la integración de todos los sujetos que requieren atención especial en el ámbito social y educativo.

Las definiciones de EE son diversas, y algunas ya desde hace mucho tiempo se elaboran en el ámbito legislativo-administrativo. Lo que desean es proporcionar una visión global valiosa y clarificadora del término, sin dejar de lado el enfoque institucional de la integración. Esto es importante porque constantemente surgen diversos movimientos que encaminan a nuevas tendencias; también, diferentes formas de plantear respuestas a la diversidad de Necesidades Educativas en la escuela.

En 1993, La Organización de las Naciones Unidas aprobó la Resolución sobre *Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* como instrumento programático para la Unión Europea. Esta resolución pone de manifiesto algunas cuestiones relevantes; Torres en 1999 (p.66) al respecto menciona los siguientes puntos:

- Reconocer el principio de igualdad de oportunidades en lugares integrados, para que niños, jóvenes y adultos con discapacidades reciban educación primaria, secundaria y estudios superiores.
- Asegurar que la educación de las personas con discapacidades sea parte integral del Sistema Educativo.
- Implicar a los grupos de padres y asociaciones de personas discapacitadas, quienes deberán atenderse en el proceso de educación a todos los niveles; también, en los estados, donde la educación es obligatoria y debe ser proporcionada a todos los niños con cualquier tipo de discapacidad, incluyendo las más severas.

- Implantar la educación inclusiva. Los estados deben tener una legislación claramente establecida que comprenda la escuela y niveles más amplios de comunidad. Deben permitir un currículo flexible; así como, ayudas y adaptaciones y proporcionar materiales de calidad, una formación continua de profesores de aula y profesores de apoyo.
- Programas basados en la comunidad, cuyas características son acercamientos complementarios a una educación efectiva en cuanto al coste y formación para personas con discapacidad.
- En aquellos casos donde las escuelas ordinarias no puedan dar una respuesta adecuada a los alumnos, se debe considerar la educación en escuelas especiales. Ésta tendría que ir dirigida a preparar al estudiante para la inclusión. Este emplazamiento separado debería tener los mismos objetivos que la educación regular, la cual consiste en una enseñanza básica, que es impartida a niños y jóvenes entre seis y 15 años, y está integrada por la educación preescolar, primaria y secundaria. Estos niveles educacionales son obligatorios y deben incluir recursos iguales a los existentes para los alumnos sin discapacidades.

La Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó por consenso en diciembre de 2006 un tratado histórico para promover y proteger los derechos de las 650 millones de personas discapacitadas del mundo:

"Hemos alcanzado un consenso global. Los discapacitados tienen derecho a todo el rango de derechos humanos, los que disfrutan los que no tienen discapacidades" (Haya Rashed Al Khalifa de Bahrein, presidente de la Asamblea General de las 192 naciones) ("ONU", 2007).

Este tratado obliga a los gobiernos a luchar contra los estereotipos y prejuicios y a promover la concienciación de las capacidades de las personas con discapacidad y sus contribuciones a la sociedad. Asimismo, protege el derecho a la vida de los recién nacidos con discapacidad y asegura que estos niños no sean separados de sus padres en contra de su voluntad.

A mediados de la década de los noventa, la OMS comenzó una revisión de su Clasificación Internacional de Impedimento, discapacidad y *handicap*. El documento final es la *CIF (Clasificación Internacional de la Funcionalidad)*, el cual posee una fuerte aproximación al modelo social de discapacidad en comparación con el modelo médico empleado previamente. La *CIF* define la discapacidad como el resultado de la interacción

de una persona con una disminución, las barreras medioambientales y la actitud que esa persona puede enfrentar. (*Educared*, 2006).

La UNESCO en colaboración con el gobierno español celebró en Salamanca en junio de 1994 la Conferencia Mundial sobre NEE, la cual recolectó algunas conclusiones en que se reflejó la orientación hacia una escuela inclusiva. También se resolvió que las escuelas regulares deberían tener un carácter inclusivo, reconocer la realidad plural de la sociedad y, en consecuencia, el derecho de los niños a la diversidad. Es, por tanto, el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, de construir una sociedad inclusiva y alcanzar una educación para todos y eficaz para la mayoría de los niños.

La definición tomó un nuevo camino al considerar cambios en la terminología, como funcionamiento, discapacidad, factores contextuales, etcétera. De esta manera, la condición de discapacidad sólo se da cuando existe interferencia en el funcionamiento social, ya que las personas con discapacidad son aquéllas cuya autonomía personal se ve afectada en diferentes grados y con diversas implicaciones, a causa de una condición física, social, psíquica o sensorial que interfiere en su desempeño ocupacional (“OMPD”, 2008).

La OMPD (Organización Mundial de Personas con Discapacidad) es una red de organizaciones o asambleas nacionales de personas con discapacidad, que se estableció para promocionar los derechos humanos de las personas con discapacidad por medio de la participación plena, la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral.

Los objetivos de la OMPD (OMPD, 2008) fueron los siguientes:

- Promover los derechos humanos de las personas con discapacidad
- Promover la integración económica y social de las personas con discapacidad
- Desarrollar y apoyar las organizaciones de personas con discapacidad

Esto significa que las personas acceden a la sociedad de forma integrada y dejan de lado la segregación. En la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, la CIF clasifica el funcionamiento y la discapacidad como relación con inadecuadas condiciones de salud. A su vez, focaliza dicha clasificación en los factores determinantes de la salud y conceptualiza los *determinantes* o *factores de riesgo* en una lista de agentes ambientales, donde se describe el contexto en que vive el individuo. Aporta las nuevas definiciones de deficiencia, limitaciones de las actividades y restricciones en la participación. La *CIF* define así los siguientes conceptos:

- Deficiencias: problemas en las funciones o estructuras corporales, como una desviación significativa o una *pérdida*.

- Limitaciones en la actividad: dificultades que un individuo puede tener en el desarrollo o realización de actividades.
- Restricciones en la participación: problemas que un individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales.

Tipos de clasificación:

a) Discapacidad física: las personas con discapacidad física pueden tener asociada una discapacidad intelectual o sólo tener un compromiso motor, lo cual les crea dificultades en la accesibilidad a distintas infraestructuras y ambientes. Estructuras comprometidas:

- Tronco y columna vertebral (parálisis cerebral)
- Miembros superiores (m.m.s.s.)
- Miembros inferiores (m.m.i.i.)
- Trastornos orgánicos
- Enanismo- acondroplasia
- Problemas neurológicos/ sistema nervioso central
- Epilepsia
- Esclerosis múltiple
- Secuelas de traumatismo craneoencefálico o del estado de coma
- Trastornos de coordinación y equilibrio, como ataxias, secuelas de tumor cerebeloso, etcétera.

b) Discapacidad psíquica: a partir de las aportaciones conceptuales de la AAMR (Asociación Americana de Retraso Mental) la intervención con la persona se centra en sus habilidades adaptativas y en los apoyos necesarios que mejorarán su funcionamiento individual. Ejemplos de discapacidad psíquica:

- Retraso mental.
- Síndrome de Down
- Síndrome X Frágil
- Síndrome Prader Willi

c) Discapacidad sensorial

- Déficit visual o ceguera: la principal dificultad de las personas afectadas de ceguera o pérdidas visuales son las barreras para comunicarse y desplazarse.
- Discapacidad auditiva: la principal dificultad de las personas con déficit auditivo total o parcial son los problemas con la comunicación. La solución

que abarcaría un mayor número de personas con sordera sería la transcripción escrita (subtitulación) de todo lo que se comunique oralmente. También es conveniente practicar los sistemas de mejora auditiva.

d) Otras discapacidades

▪ Discapacidades mixtas

La Política Educativa en México en 1993 generó cambios con el ANMEB (*Acuerdo Nacional Para La Modernización De La Educación Básica*), documento de trabajo y lineamientos técnico-pedagógicos de los servicios de EE, S.F.; el propósito principal de este acuerdo fue mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación de servicios educativos. Buscó asegurar que todos los niños y niñas tuvieran oportunidad de asistir a la escuela y la posibilidad de desarrollar todas sus potencialidades.

Para la EE se planteó la reorientación de los servicios bajo el marco internacional de integración. La *Ley General de Educación* en su artículo 41 señala que la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas; así como, a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones y con equidad social.

La EE incluyó orientación para los padres o tutores; también, para los maestros y el personal de escuelas de educación básica regular para incluir a los alumnos con NEE. Es decir, proporcionó a los alumnos con alguna discapacidad o deficiencia los mismos elementos y recursos para lograr la consecución de objetivos de la educación en aulas regulares.

En función de los planteamientos del ANMEB, se elaboró el *Proyecto general para la educación especial en México*, y se inició el proceso de integrar a los alumnos que presentan NEE con o sin discapacidad a la escuela regular.

De esta manera, la EE reorientó sus servicios y buscó generar las condiciones técnicas, materiales y de infraestructura más conveniente para la respuesta educativa, lo cual le planteó nuevos retos. De dicho proceso surgieron las siguientes instituciones:

- Los Centros de Atención Múltiple (CAM)
- Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

USAER

México asumió el compromiso de incorporarse al movimiento internacional que se encaminó a lograr la integración educativa del alumno con discapacidad, y a partir de 1992 se intensificaron los esfuerzos conducentes a este sentido. Algunos avances se manifestaron en las iniciativas que intentan actualmente traducir las intenciones en acciones concretas; particularmente, la creación de las USAER (Unidades de Apoyo a la Educación Regular) y los programas de sensibilización al cambio.

La USAER⁴ es la instancia técnico operativa de la EE que tiene como propósito impulsar y colaborar en el proceso de mejora y transformación de los contextos escolares de la Educación Básica Regular, y para lograrlo, se vale de apoyos técnico metodológicos que garanticen una atención de calidad a la población; particularmente, a aquellos alumnos que presentan NEE con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes. Cabe mencionar que la USAER favorece el proceso de integración educativa al incluir orientación para maestros y padres de familia.

La USAER brinda apoyo y organiza su trabajo en los siguientes ámbitos: aula y formas de enseñanza, la organización y funcionamiento de la escuela y la relación entre la escuela y las familias. Cuenta, además, con dos alternativas de atención:

- Apoyo en aula regular. Se basa en la relación entre el profesor de grupo y el maestro de apoyo. Su objetivo es impactar directamente en la práctica docente y en la relación que se establece entre el profesor y los alumnos, lo cual se hace desde la base de una comprensión objetiva de las estrategias de enseñanza. Mismas que son necesario instrumento de los profesores para promover procesos de aprendizaje significativo en todos los alumnos.
- Aula de apoyo. Es una alternativa transitoria para el trabajo con los alumnos, y está determinada por el proceso del trabajo colaborativo que establece con el personal de la escuela; sin embargo, como espacio de trabajo con profesores y padres de familia, debe mantenerse en virtud de una colaboración que se va consolidando entre el personal de la USAER y la comunidad escolar (Bautista, 2000, p.59).

Su desarrollo técnico-operativo se realiza con base en dos estrategias generales: atención a los alumnos y orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

⁴ USAER; Unidad de Apoyo a la Educación Regular. Surge como producto de reflexiones internacionales acerca del trabajo de Educación Especial, "Declaración de Salamanca" (Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. 7-10 Junio de 1994.) y de una serie de replanteamientos teórico-curriculares que se generan en educación.

En cuanto al desarrollo técnico-pedagógico, considera cinco acciones fundamentales: evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento.

A estas acciones, se anexan otras para la sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y de padres de familia; así como, acciones de gestión escolar en el interior de la escuela y en la zona escolar.

La intervención psicopedagógica podrá desarrollarse en el grupo regular y en el aula de apoyo; depende de las necesidades de los alumnos y de las circunstancias del proceso enseñanza-aprendizaje que se viva en la escuela. La orientación a docentes y padres de familia tiene por objeto proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención de los alumnos; para lo cual considera las necesidades de maestros y padres y los aspectos que se identifican como necesarios de reflexionar. En el caso de los padres de familia, consiste en proporcionar información respecto al trabajo que realiza el personal de la USAER en la escuela regular y en lo concerniente a la atención que recibirán sus hijos, ya sea en su grupo regular o en el aula de apoyo.

El proceso de atención en la USAER comienza con la evaluación inicial. En ella se consideran los siguientes puntos:

- Detección de alumnos
- Determinación de sus necesidades educativas especiales

En la primera de ellas (detección de alumnos) se identifica a los alumnos que con respecto a su grupo de referencia presentan dificultades ante los contenidos escolares y que, debido a sus características de aprendizaje, demandan mayor apoyo pedagógico o de otra naturaleza. A partir de esta detección, se determinan las necesidades educativas especiales de los alumnos (segundo punto que se toma en consideración), las cuales derivarán hacia algunas de las siguientes alternativas:

- Intervención psicopedagógica
- Canalización
- Solicitud de un servicio complementario

La intervención psicopedagógica se refiere a los apoyos específicos que determinan actuaciones encaminadas a modificar las condiciones de inadaptación, bajo rendimiento o fracaso escolar de los alumnos ante los contenidos escolares y el contexto escolar. Todo lo anterior se realiza sin desatender las necesidades educativas especiales de los educandos.

En la planeación de la intervención se definen las adecuaciones curriculares que deberán realizarse y el espacio donde se instrumentará la intervención psicopedagógica.

Durante el desarrollo de la intervención, se efectúa la evaluación continua que permite permanentemente revisar la pertinencia de las acciones planeadas en función de los logros de aprendizaje y del desempeño del alumno en su grupo; así como, la realización de los ajustes en las estrategias de intervención. Esta evaluación indicará las necesidades de un servicio complementario, de la canalización del alumno o el término de la atención.

Cuando la intervención psicopedagógica termina, se inicia el proceso de seguimiento, el cual permite reconocer el desempeño del alumno dentro del contexto escolar y actuar conforme las necesidades que vaya presentando. Otra alternativa de la que puede derivar la información de la evaluación inicial es proporcionar al alumno un servicio de carácter complementario, ya sea en un servicio de educación especial en turno alterno o en un servicio de carácter asistencial.

Los resultados de la evaluación inicial pueden también determinar la canalización del alumno a un servicio de educación especial de carácter indispensable. No obstante, debe reconocerse que todo cambio es gradual y que las acciones concretas se insertan en la práctica cotidiana, en donde todavía hay mucho por hacer. En diversas regiones del país, se manifiesta una legítima preocupación en el sentido de la falta de claridad con respecto a las funciones de los maestros de apoyo. La integración implica un trabajo colaborativo entre maestros de aula y equipos de apoyo.

El profesor de apoyo es aquel que cuenta con un perfil que brinde soluciones y preste su atención profesional a alumnos con NEE que estén integrados en aulas ordinarias; también proporciona a los alumnos un refuerzo pedagógico necesario para la conclusión con éxito de su proceso educativo. Bautista (2000, p.59) enlista funciones que el profesor de apoyo debe realizar en el aula:

- Adaptación y elaboración de planes adecuados al desarrollo individual que se requieran para la correcta atención de alumnos que así lo necesiten.
- Seguimiento de dichos programas.
- Atención individualizada o en pequeños grupos dentro o fuera el aula.
- Orientación a profesores y tutores de alumnos atendidos.
- Elaboración de material didáctico.
- Trabajo conjunto del profesor, padres y profesor de apoyo para lograr la participación activa en el proceso educativo.

En México, los profesores de apoyo están presentes desde los años cuarenta, cuando se funda la normal de especialización. Los profesores están especializados en niños ciegos, sordos, deficientes mentales, paráliticos cerebrales y con problemas de conducta. Posteriormente, se incorporó la especialidad en problemas de aprendizaje y problemas de lenguaje (Gómez-Palacio, 2002, p.32).

Pareciera que el problema mayor de la integración se relaciona con condiciones subjetivas, tales como las actitudes de los profesores; es decir, sería necesario abandonar conceptos como deficiente, discapacidad y enfermedad; con ello, el movimiento de integración parte del supuesto de que la EE deja de ser un subsistema independiente y se acepta como un apoyo directo a la educación básica. En consecuencia, desaparecen los territorios independientes de la Educación Regular y de la EE; así como, las funciones separadas de los docentes involucrados.

La práctica de canalizar al niño a servicios de EE deja de ser la opción para el maestro de aula. Por otro lado, la práctica terapéutica independiente de las exigencias curriculares también deja de ser la opción para los maestros de apoyo (Macotela Flores, 1999).

La USAER representa una nueva relación entre los servicios de educación especial y los servicios de educación regular en el marco de la educación básica. Por ello, en el cambio de la atención a las necesidades educativas especiales y de la reestructuración del Sistema Educativo Nacional, la USAER es una estrategia a partir de la cual tendrán que ajustarse las otras instancias de la educación especial, ya que con ello se estará favoreciendo la integración educativa de la población que se encuentra en los servicios de educación especial y que no goza de los beneficios del currículo de la educación básica y de la interacción de medios educativos regulares.

Centro de Atención Múltiple (CAM)

El CAM (Centro de Atención Múltiple) es un servicio escolarizado de EE, que atiende las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos con discapacidad y NEE que no logran la integración a la escuela regular por medio de la elaboración de programas y materiales de apoyo didáctico; también proporciona un servicio de recursos adicionales necesarios para el logro de su autonomía, convivencia social y productiva.

El Centro de Atención Múltiple tiene los siguientes propósitos fundamentales:

- Proporcionar educación básica a los alumnos con o sin discapacidad que presentan necesidades educativas especiales; también, realizar las adecuaciones pertinentes para lograr el acceso curricular.
- Propiciar el desarrollo integral de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales para favorecer su integración educativa, escolar, laboral y social conforme a sus requerimientos, características e intereses.
- Orientar a los docentes y a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales para propiciar su integración escolar, familiar y social.

La educación que brinda el CAM se basa en principios fundamentales (Documento de trabajo *lineamientos técnico-pedagógicos de los servicios de EE, S.F.*), como los siguientes:

- Todos los estudiantes de una comunidad deben aprender juntos.
- Se reconoce y se responde a la diversidad de su población escolar con NEE derivadas de la discapacidad.
- La educación se adapta a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los niños con discapacidad.
- Se elaboran proyectos escolares que mejoren los estándares de calidad en la atención educativa.

La tarea docente se basa en el currículo de educación básica, y realiza las adecuaciones pertinentes en los planes y programas de estudio; así como, en los libros de texto gratuitos y en los materiales de apoyo indicados por la SEP. Además, aborda los aspectos de planeación y programación curricular y de gestión escolar con un carácter colegiado. Lo anterior da testimonio que en México en el ámbito de EE se trabaja arduamente y se busca lograr que quienes la requieran tengan una mejor calidad de vida y rendimiento académico.

En conclusión, se menciona en este apartado cómo el marco jurídico y tratados internacionales influyen en los proyectos educativos de México; también, cómo estos lineamientos son de gran importancia para fortalecer la educación del país y propiciar la integración e inclusión de quien tiene NEE. En el apartado siguiente se aborda la diversidad educativa, la integración e inclusión escolar, conceptos necesarios para la mejor comprensión de la EE.

1.3 Diversidad cultural, Diversidad de aprendizaje

Anteriormente, se ha hecho referencia sobre las NEE y su evolución a través del tiempo. Dicha evolución comenzó con el temor que se sentía hacia una persona que tenía alguna discapacidad, y aún continúa en un punto donde lo esencial es brindar una mejor calidad de vida con atención a la vasta diversidad de formas de aprender, como dificultades académicas y sociales, bajo rendimiento académico, baja autoestima, habilidades sociales no desarrolladas, etcétera. Parte del proceso de transformación de la educación consiste en lograr que los alumnos con estos problemas sean incluidos en la sociedad de la manera más normal posible, y así evitar situaciones que afecten su desarrollo, por ejemplo la exclusión y el rechazo de la sociedad y de los mismos centros escolares. Es por ello que en este apartado se hablará de la diversidad y de la necesidad social que exige comprensión, que se deje de etiquetar a los estudiantes y se realicen acciones realmente favorables para las personas que requieren EE.

Aunado a comprender el concepto de diversidad, se encuentra el concepto de integración. Este último más que sólo integrar, busca impulsar a sujetos con NEE a lograr los mismos objetivos que sus compañeros en un centro escolar; naturalmente, con ayudas específicas que favorezcan su aprendizaje.

En principio, hablar de educación en la diversidad es en la actualidad una necesidad social. La educación en la diversidad a partir de los años sesenta se inició en casi todo el mundo mediante programas de integración para los discapacitados en escuelas regulares. Se plantearon, entonces, una serie de inquietudes alrededor de las diferencias que alumnos regulares presentaban y que podían ser tan importantes o más que ciertas discapacidades. Por ejemplo, los problemas de conducta había que atenderlos con el mismo interés que los de alguien con debilidad visual, o al alumno con bajo rendimiento académico prestarle atención de igual modo que al que tenía problemas de conducta.

En la sociedad donde vivimos, se tiene una visión totalizadora. Es decir, educar para todos, atender a la diversidad de población y que la atención sea de calidad. Ha influido también en la concepción de una educación que permita comprender que la diversidad se puede ver desde una perspectiva de enriquecimiento general. Una educación que tome en cuenta que las creencias y las características culturales, económicas y sociales son compatibles con una escuela que considere la diversidad, permita la convivencia y el respeto en la vida cotidiana (Gómez-Palacio, 2002, p.12).

Al convivir día a día en sociedad, se observa el valor que tienen personas con discapacidad y se forma conciencia de las que son diferentes, quienes enriquecen y complementan la cultura al dar mayor significado a la diversidad. Además de considerar esos elementos que como valores educativos hacen distintas a estas personas, a la larga permitirán una mayor innovación educativa para la escuela del futuro. Sin dejar la individualización de lado, se podrán crear programas que desarrollen las capacidades de cada niño y se logrará atender de manera real a la diversidad. También será posible dejar atrás un simple discurso que hable de inclusión que en la práctica se olvida e insertar únicamente a los alumnos con NEE. No incluirlos en la vida escolar significa no atender sus necesidades de manera completa y por igual.

María Antonia Casanova en 2002 refirió a la diversidad tres tipos de causas:

- Diferencias de carácter genérico, como ritmos de aprendizaje, estilos cognoscitivos, intereses o motivaciones personales.
- Diferencias en función de las capacidades de la persona. Éstas pueden ser altas o superiores a la media de la población o inferiores a ese parámetro en distintos ámbitos del desarrollo sensorial, motor y psíquico o alguna alteración grave de la personalidad.
- Diferencias de carácter social, como la pertenencia a alguna minoría étnica dentro de un país, el desconocimiento de la lengua mayoritaria, la migración por razones laborales.

Es necesario plantear la diversidad como valor y aprender a convivir en la complejidad de la sociedad. Con referencia a ello, Olga María Alegre de la Rosa (2000, p.17) abarca múltiples aspectos, donde muestra la diversidad. Un ejemplo son los siguientes puntos:

- De género
- De edad
- Por discapacidad y minusvalías
- Poblacional
- De etnias
- De lenguas
- De religiones
- De orígenes económicos
- De ideologías
- De motivaciones, capacidades y ritmos diferentes

Por esta gran diversidad, es importante pensar en cambios estructurales; incluso, desde ideologías políticas. Es decir, hay que contemplar cambios en los sistemas educativos con respecto a la relación entre personas para lograr aceptar las diferencias. No se puede hablar de *normalidad*, ya que todos los seres humanos tienen algo que los hace únicos y singulares, lo cual debe tomar en cuenta la escuela, ya que es una realidad ineludible.

Son tres los contextos, donde es necesario comprender la diversidad: la familia, ya que cada una es distinta de otra; la cultura, pues ninguna es igual; las escuelas, que son iguales y diferentes al mismo tiempo y donde convergen los contextos anteriores, lo que implica que sea única.

La familia es el principal núcleo en donde se fomentan valores y se ofrece educación a cada uno de los miembros. No es posible dejar de lado que en tiempos anteriores la educación familiar estaba limitada a las mujeres, o mejor dicho éstas eran educadas de otra forma. Los hombres estudiaban y las mujeres debían aprender de acuerdo con su clase social formas de comportamiento. Los miembros de la familia con alguna deficiencia eran ocultados y limitados a poder recibir alguna educación, o en el mejor de los casos eran enviados a alguna institución especializada, donde pasaban la mayor parte de su vida. Cada familia se desprende de culturas únicas, por lo cual las formas de pensar son incomparables.

En nuestro país, la gente suele manifestar el reconocimiento y respeto de ciertas diferencias sociales, culturales y étnicas, entre otras. Por ejemplo, en las personas con discapacidad, es posible ver una valoración negativa, limitada a una característica psicobiológica que no determina la totalidad de la persona. Se elabora un vínculo entre dicho atributo de su bagaje físico, genético y su falta de posibilidades por extensión intelectual, cultural, económica o social.

El contexto educativo se considera un microcosmos, en el cual se reproduce la sociedad y se presenta el hecho de la diversidad; diferentes intereses, motivaciones, habilidades y capacidades se pueden constatar en este contexto. Es aquí donde la comunidad educativa es conformada por familias, profesores, alumnos, etcétera.

En la escuela, es posible encontrar gran diversidad de centros con diferentes historias y ritmos. Por ello se afirma que no hay dos centros iguales, ya que sus dinámicas y sus contextos son únicos en cada uno. Esto genera historias propias en las escuelas, relaciones con su entorno, expectativas y problemáticas, lo cual les confiere personalidad propia y diferencia de los demás centros escolares (Santos Guerra, 1994, p.58).

Por otro lado, en el ámbito administrativo se encuentra un documento de trabajo con los lineamientos técnico-pedagógicos de los servicios de EE. Éste contempla a la educación en la diversidad como un valor sobre los análisis ideológicos y socioeconómicos que condicionan las relaciones entre las culturas que acuden a la escuela. Si la escuela está decidida a dar respuesta a todas las niñas, niños y jóvenes que acuden a ella, no lo puede hacer desde concepciones prejuiciadas, sino desde la consideración de que ser diverso es un elemento de valor y un referente positivo para transformar la escuela, el pensamiento de los maestros, la cultura escolar y la escuela.

Reconocer estos conceptos y principios abre la puerta para conocer, comprender y respetar a los otros y para que por medio de ellos se aprenda a ser personas capaces de aceptar las diferencias, y, por tanto, convertir la escuela en una comunidad de convivencia y con la posibilidad de múltiples aprendizajes mutuos y permanentes. La diversidad a lo largo del tiempo se ha visto de diferentes formas, pero uno de los conceptos siempre presentes en esta terminología es el de *integración*. Por ello es importante abordar de dónde nace esta idea tal y como actualmente la entendemos.

El movimiento denominado integración educativa se inició en los Estados Unidos en la década de los años sesenta, y se hizo con el propósito de que todos los niños con alguna discapacidad se educaran en aulas regulares. El movimiento tiene su raíz filosófica en el principio de *normalización* surgido en los países bajos (Bank-Mikkelsen, 1969, citado en Macotela, 1999, p.1) y que en esencia defiende la utilización de *medios educativos que le permitan a la persona adquirir o mantener comportamientos y características lo más cercanos a la normatividad general*. En otras palabras, educar en condiciones lo más cercanas a la *normalidad*.

Por otro lado, el movimiento de integración también tiene una raíz histórica anclada en la controversia entre institucionalizar y excluir a la persona con alguna discapacidad. El reconocimiento de las desventajas de mantener a la persona con NEE en instituciones separadas de la comunidad condujo a la búsqueda de alternativas que estrecharan los vínculos entre la educación y el acceso a los beneficios que disfruta la mayoría de los individuos de una comunidad dada (Puigdemívol, 1998).

Por lo tanto, integrar implica mantener a la gran diversidad de sujetos con NEE y a los que no las tienen en un mismo ambiente para satisfacer sus necesidades, y así unir la educación regular y la EE en la misma aula. Esto significa aprender en conjunto sin etiquetas ni segregación y en búsqueda de lograr el objetivo social de la educación, el cual, como se mencionó anteriormente, consiste en integrar a los alumnos a la sociedad.

Un concepto que se relaciona es el de *inclusión*, mejor denominado como *inclusión total*. Se refiere a que el educando permanezca en el aula regular durante todas las oportunidades de instrucción. Esto contrasta con otra posibilidad que se denomina *continuo de servicios* o *cascada de Deno*, que tiene que ver con la posibilidad de que coexistan diversas modalidades instruccionales (salón de recursos, maestro itinerante, apoyo extraescolar, etcétera), y no sólo, la de inclusión total. En estricto sentido, las ventajas y desventajas de la inclusión total dependen de la disponibilidad de recursos (físicos, humanos y técnicos) por parte de la institución escolar que la implanta (Documento de trabajo lineamientos técnico-pedagógicos de los servicios de EE, S.F.).

Integración escolar significa adentrarnos en un complejo y, por lo menos en México, naciente campo de la EE, que se encuentra en proceso. En él se conjuntan las acciones de EE, educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y la sociedad en general.

Se entiende por integración escolar la aceptación de todos los educandos en edad escolar con o sin discapacidades en las escuelas regulares; la integración constituye un medio estratégico para lograr un objetivo ético: “La equidad en la calidad de la educación básica” (Valencia, Sánchez 1999, p.1).

La estrategia de integración requiere de la participación de las autoridades gubernamentales y educativas, directivos, los docentes de educación especial y regular, los padres de familia, los alumnos que se pretende integrar, los alumnos que cursan su educación básica y el resto de la comunidad. Cada uno de los participantes juega un papel importante y debe realizar acciones encaminadas a lograr la integración escolar, donde todos los educandos con y sin discapacidad compartirán la misma escuela sin olvidar aprender a comprenderse y aceptarse entre sí.

La integración de alumnos con necesidades especiales es un tema que ha causado preocupación en las últimas décadas por ser un proceso complejo que afecta aspectos del ser humano, tanto sociales como afectivos; así como, otras estructuras donde se desarrolla el individuo, por ejemplo la escuela, el trabajo, etcétera. Por lo tanto, su impacto se refleja en el rumbo de sus orientaciones éticas, sociales, culturales y de toda una comunidad (Cuomo, 1992, p.13).

El ser humano es tan complejo, que deducir cómo funciona y cómo se desarrolla en distintas situaciones y contextos resulta interesante. López Melero (2004, p.137) habla de no olvidar que cada uno somos distintos pero que nos dirigimos de maneras similares. Nos desarrollamos cognitivamente a partir de funcionar de una manera integral; afectos,

motricidad y comunicación se unen para lograr una autonomía. Se habla de incluir y no excluir a quienes son diferentes, al conocer sus fortalezas, y de ahí partir para su mejor desarrollo, puesto que no es que *todo lo hagan mal* o que *no puedan hacer algo*; es, mejor dicho, descubrir qué pueden hacer y partir de ahí para desarrollar capacidades y promover una mejor calidad de vida en personas con capacidades diferentes.

Puigdellívol (1998) concibe la escuela como una institución homogénea pero que debe evolucionar y convertirse en un lugar que acepte y reconozca la diversidad, ya que es un hecho ineludible y que la sociedad no puede dejar de lado. No sólo se habla de diversidad educativa; también, de diversidad de religiones, de ideologías, de culturas etcétera. Cada uno de estos aspectos está ubicado en contextos distintos. En la educación, esto se traduce en individuos críticos que comprendan al otro, y no, en entender sólo la diversidad educativa como lo que se percibe diferente o *deficiente*. Más bien, es apreciar la infinidad de manifestaciones de la diversidad y posibilitar el uso de procedimientos diversos de enseñanza en el aula y en la vida diaria; además, emplear nuevas formas de aprender y entender la diversidad.

Hay que valorar la escuela como un mosaico de posibilidades de innovación. Un lugar donde se percibe de manera muy amplia la diversidad, por lo que hay que ser sensibles ante ella. En dicha institución escolar, diversos sujetos juegan un papel importante; entre ellos se encuentran maestros, alumnos e incluso a la propia institución. La diversidad no se define por los que tienen alguna discapacidad, y no es correcto encasillarla como diferencia. Esto conlleva a individualizar la educación. Dicha tarea exige de la cooperación de todos los actores, lo que implica una tarea más: el establecer procedimientos educativos que permitan mejores propuestas curriculares desde esta perspectiva presente en la escuela.

Otro aspecto importante de mencionar es el profesorado, que en su pluralidad le corresponde roles estándar en la sociedad, y debe seguir las propuestas marcadas por otros aunque no sean coherentes con sus características personales. Sin embargo, estas características que lo hacen único influyen en su actividad profesional. Puigdellívol (1998, p.17) destaca algunos de estos aspectos:

- Su grado de experiencia: conforme su experiencia crece, el profesor adquiere una serie de rasgos que lo definen. Huberman (citado en Puigdellívol, 1998, p.17) propone etapas que consolidan al docente pero no se deben tomar como determinantes esas etapas que propone; éstas van desde la entrada al sistema educativo, hasta una ruptura del docente, la cual puede ser serena o amarga.

- Aptitudes específicas de cada profesor. No es posible dejar de lado la diversidad que existe aunque haya resistencia por querer mantener una homogeneidad; es necesario entender la variedad de habilidades y aptitudes de los docentes.

En cuanto a la diversidad de la escuela como institución, hay que señalar que hablar de homogeneidad de centros y de enseñanza no se refleja en igualdad de oportunidades a los alumnos, ya que cada escuela tiene personalidad propia; sin embargo, todas tienen similitudes entre sí. Esto lleva a una práctica diferenciada de la diversidad en cada una de ellas.

Santos Guerra (1994, p.58) a este respecto ubica las instituciones en dos realidades; la primera es que *todas las escuelas son iguales*. Todas tienen rasgos comunes, aspectos que las definen como instituciones, y otros que las determinan socialmente. La segunda realidad dice que *cada escuela es única*; conserva su rasgo particular que la hace única y distinta de las demás. Cada una se maneja de diferente forma. Sus coordinaciones, el trabajo y sus prácticas son distintas, por lo que al pensar que todos los centros educativos no son iguales, permite entenderlos y organizarlos.

En cada escuela hay diferencias, y éstas tienen que ver con el factor humano. Además, están relacionadas con su historia y su contexto. Los recursos humanos son parte de la red que se establece entre la escuela, la familia y los alumnos. Los tres son elementos básicos que construyen la historia de cada centro escolar, en los cuales se construyen significados a partir de lo que sucede en la institución.

Por otro lado, la integración educativa se basa en **fundamentos filosóficos**, los cuales responden a la diversidad:

- *Respeto a las diferencias*

En toda sociedad humana encontramos rasgos comunes pero también diferencias entre quienes la conforman. Por ello se establece la necesidad de aceptar las diferencias y poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para lograr una vida normal (Toledo, 1981, citado por García *Et. al*, 2000, p.42).

- *Derechos humanos e igualdad de oportunidades*

Al ser parte de la sociedad, contamos con derechos y obligaciones. Quien tiene alguna discapacidad también cuenta con ellos igual que el resto de los ciudadanos. Tiene derechos fundamentales, como el derecho a una educación de calidad. Por eso es importante considerar la integración educativa de quienes requieren atención especial.

- *Escuela para todos.*

Este aspecto se enmarca en la Declaración Mundial sobre Educación, la cual señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (UNESCO, UNICEF). Estos principios son las bases éticas que permiten pensar en el ser humano que ha de formarse en las aulas con una serie de atributos, características, habilidades y capacidades para lograr integrarse a la sociedad.

La integración educativa enmarca también cuatro **principios básicos** sobre EE (García et. al. 2000, p. 44 Guzmán, 1989): normalización, integración, sectorización e individualización.

- *Normalización*

Este principio implica la proporción de servicios de habilitación o rehabilitación a personas con discapacidad; así como, ayudas para que logren una buena calidad de vida, disfruten de sus derechos humanos y de la oportunidad de desarrollar sus capacidades (García et. al., 2000, p.44).

- *Integración*

Se refiere a que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de los individuos. Se busca su participación en los ámbitos familiar, social, escolar y laboral. “Su objetivo es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas de manera participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades” (DGEE 1991, citado en García Et al., 2000, p.44).

- *Sectorización*

Implica que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven.

- *Individualización*

Este principio se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones curriculares. Se fundamenta en el reconocimiento de que en el aula no es conveniente que exista una respuesta educativa única, ya que el grupo es heterogéneo y diverso, y cada alumno aprende y actúa de manera distinta.

Estos principios indican que los alumnos con NEE debieran ser educados cerca de casa, en un ambiente lo más normal posible, con adaptaciones necesarias para que logren acceder a toda experiencia educativa, y así integrarse a la sociedad en todos los ámbitos (familiar, escolar, laboral, etcétera).

A lo largo del tiempo, la escuela ha sido cambiante y a diferencia de otros tiempos ya no tiene el monopolio de la cultura. Puigdemívol (1998) menciona que son ahora los medios de comunicación, más que los maestros, quienes transmiten la cultura. Situación que requiere que la escuela cambie sus concepciones y forme equipos que sean puntos de encuentro; debe transformar la educación en interdisciplinaria, lo cual es la mejor respuesta a esta necesidad, ya que permitirá trabajar en equipo y redefinir las funciones sociales de la escuela. No sólo proporcionaría conocimientos básicos sino formaría individuos que fueran capaces de entender y vivir en la diversidad.

Para abordar la diversidad, el centro escolar --desde una perspectiva de la misma-- requiere encaminar su acción en tres direcciones que se complementan (Puigdemívol 1998):

1. *Identificación de su propia idiosincrasia como institución:* se identifican los rasgos que la hacen diferente y que permiten que se adapte a las necesidades sociales de la comunidad educativa.
2. *Potenciar el desarrollo personal y profesional del equipo:* los profesores y todo profesional del centro para una mejor labor educativa es necesario que constantemente se actualicen en cuanto a formas de enseñar y aprender.
3. *Acoger la idiosincrasia:* cada centro debe conducir a su comunidad educativa a adquirir experiencias que enriquezcan sus aprendizajes; además, es necesario que la escuela recupere experiencias de alumnos y profesores para adaptarse a sus necesidades educativas.

La escuela que atiende a la diversidad tiende al reconocimiento y atención de los alumnos, ya que busca transformar sus espacios educativos. Se piensa el proceso de integración a partir del acceso y permanencia de los alumnos en la escuela. La inclusión concibe como principio educativo que tiene como prioridad establecer fundamentos de una escuela para todos, donde se tengan las mismas experiencias entre alumnos, docentes, familias y contextos. Para ello son necesarios vínculos entre todos los niveles y modalidades de educación básica: desde las fortalezas y disposición de quienes participan, hasta de quienes es responsabilidad encaminar políticas que favorezcan a personas que requieren EE.

El siguiente apartado se centrará en las formas de diversidad de aprendizajes, las dificultades que se presentan en el proceso de adquisición de conocimientos y cómo enfrentarlas para lograr la mejor inclusión social, educativa y familiar.

1.4 PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

En apartados anteriores, se ha mencionado la Educación Especial, la atención a la diversidad e integración educativa y se ha tratado de explicar dichos conceptos: cómo surgen y cómo México los ha adoptado.

El propósito de este apartado es aterrizar el porqué de tener en cuenta las NEE desde la diversidad y para la integración de quienes las requieren. Por lo tanto, es necesario enmarcar cuáles son dichas necesidades, en el momento en que éstas son detectadas y tomadas en cuenta por la escuela. Hacemos referencia al aprendizaje y cuando éste no es satisfactorio para el sistema escolar; es decir, cuando un alumno no logra alcanzar los mismos objetivos que otro, y por ende su rendimiento es bajo desde la perspectiva del centro escolar, lo cual ocurre sin tomar en cuenta que tal vez el alumno tenga maneras de aprender distintas a las del resto del grupo. De ahí que se habla de atención a la diversidad: de conocer las dificultades de cada alumno para adquirir o modificar algún conocimiento.

Hablar de diversidad no resulta sencillo para los seres humanos, debido a que se tiene miedo a lo desconocido y a que en las instituciones aún hay políticas e ideas que no permitan cambiar formas de enseñanza. Incluso, hasta hace pocos años existían algunos alumnos enmarcados en un modelo único de enseñanza pero que necesitaban atención especial; no se adecuaban a modelos tradicionales y no tenían opción a cambios que favorecieran su aprendizaje. Por lo cual, dichos alumnos eran segregados, expulsados del sistema educativo y canalizados a la *escolarización especializada* (Puigdellívol 1998, p.11).

Afortunadamente, actuales políticas buscan atender a cada alumno de manera particular, sin dejar de ser una comunidad educativa. El artículo 41 de la Ley General de Educación refiere la atención especial a quien la requiere sin segregar o excluir de ninguna forma. Por ello es necesario comenzar por aceptar las diferencias y trabajar con base en ellas. Anteriormente, sólo se integraba a un alumno al aula regular pero los contenidos eran distintos al resto del grupo. Lo que continuaba segregando y, por tanto, no se lograban alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje.

Esto en el sistema educativo indica un bajo rendimiento académico; es decir, un desfase en cuanto al resto del grupo. Se habla en ese momento de dificultades de aprendizaje, por lo que hay que ubicar el concepto y comenzar por describir la definición de aprendizaje. En 1986 Shuell (citado por Schunk 1997, p.2) definió *aprender* como *el cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada como*

resultado de la práctica o de otras formas de experiencia. Decimos que alguien aprende cuando es capaz de hacer algo distinto a lo que hacía antes.

La sociedad ha delegado a la escuela la formación del ciudadano por medio del aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes, los cuales son considerados esenciales en diferentes etapas de desarrollo y para la adquisición de la cultura. Por ello, los aprendizajes que se dan en la escuela representan una fuente de desarrollo para el ser humano, ya que mientras promueven su socialización y la adquisición de cada cultura, posibilitan su desarrollo personal.

A lo largo del tiempo, se han utilizado diversos términos para describir e identificar a los niños con alguna dificultad en su aprendizaje (Da Fonseca 2004, p.95). Estos son algunos ejemplos:

- Lordat, 1873: Dificultad de lectura adquirida
- Broadbent, 1872; Jackson, 1976: Falta de percepción
- Kussman, 1877; Hinshelwood, 1900: Ceguera verbal congénita
- Morgan, 1986: Dificultades específicas de la lectura
- Berlín, 1898: Dislexia
- Strauss y Lehtinem, 1942: Trastornos de la percepción
- Stevens y Birch, 1957: Síndrome de Strauss
- Hermann, 1967: Lesión mínima del cerebro
- McCarthy, 1973: Problemas emocionales y de la conducta.

Los términos anteriores son utilizados por investigadores, y en ocasiones dificultan el diagnóstico. La etiología puede ser distinta; la incidencia, diferente; por ello la importancia de especificar cuál es el tipo de dificultad y cómo puede ser clasificada.

Por su parte, la institución escolar tiene también como objetivo satisfacer las necesidades sociales. Los profesores tienen la finalidad de enseñar, y enseñar puede entenderse como todo el enramado de actividades que permiten la adquisición de conocimientos y el desarrollo de actitudes que la sociedad demanda como importantes para que los alumnos se integren al medio social y a la cultura. La escuela es sólo uno de los contextos donde los aprendizajes se dan. Pero sí adquiere importancia, ya que al mezclar contenidos, conocimientos y actitudes se permite la integración a la sociedad y a lo que culturalmente se considera necesario.

Si bien las definiciones de aprendizaje se presentan, es importante destacar además las diferentes teorías y enfoques acerca del aprendizaje:

Conductismo

Desde este enfoque, el aprendizaje es “La reclasificación de las respuestas en una situación compleja”, y el conocimiento, “el fortalecimiento de la conducta a resultas del reforzamiento” (Skinner 1953, citado por Schunk 1997, p.66).

Refuerzo es el proceso responsable del fortalecimiento de las respuestas, el que incrementa su incidencia o hace que sea más probable que ocurra. El reforzador es el estímulo o acontecimiento que sigue a la respuesta y la fortalece. El estímulo refuerza la conducta.

El refuerzo puede ser positivo o negativo. Consiste en presentar un estímulo contingente a la respuesta que aumente la probabilidad de que ésta ocurra en ese contexto. Un reforzador positivo es un estímulo que cuando sigue la respuesta incrementa la probabilidad de que ocurra de nuevo en la misma situación, como elogios, privilegios, buenas calificaciones, entre otras. El refuerzo negativo (castigos) se refiere a la remoción del estímulo que cuando lo elimina la respuesta incrementa la probabilidad de que ésta **no** ocurra en el futuro, en el mismo contexto. Por ejemplo, críticas, bajas calificaciones, regaños, etcétera. (Schunk 1997, p.68).

Los principios de conductismo han sido aplicados a aspectos de la enseñanza y el aprendizaje. Los estímulos y los refuerzos explican algo del comportamiento humano con respecto a los pensamientos, creencias y sentimientos de la gente en diversas situaciones.

Cognoscitivismo

Esta teoría destaca la idea de que buena parte del aprendizaje humano se da en el medio social. Al observar a los otros, las personas adquieren conocimientos, habilidades, actitudes, etcétera. Bandura formuló una teoría general del aprendizaje por observación, que se ha extendido hasta cubrir la adquisición y la ejecución de habilidades distintas, estrategias y comportamientos (Schunk, 1997, p.103).

Piaget en 1962 ofreció una explicación distinta de la imitación, al considerar el desarrollo humano como la adquisición de esquemas: estructuras cognoscitivas básicas, que posibilitan el pensamiento organizado y la acción. Los esquemas se desarrollan con la maduración y por experiencias que se encuentran en estructuras cognoscitivas.

El conocimiento no se absorbe de manera pasiva del ambiente. No basta estar expuesto a una serie de estímulos para aprender. El conocimiento es construido por el niño por medio de la interacción de sus estructuras mentales con el ambiente, lo cual permite conocer cada vez más la realidad.

Ausubel en 1977 elaboró una teoría cognoscitiva dirigida al aprendizaje significativo por percepción, el cual consiste en la adquisición de ideas, conceptos y principios al relacionar la nueva información con los conocimientos en la memoria, y es significativo cuando el nuevo material guarda una relación sistémica con los conceptos pertinentes de la memoria a largo plazo. Es decir, el nuevo material expande, modifica o elabora la información de la memoria. (Schunk, 1997).

Vygotsky, otro teórico cognoscitivista, consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje. Integraba los factores social y personal; lo social, por medio de la cultura y el lenguaje; de esta manera recalcaba la interacción de los individuos y su entorno. Uno de los conceptos de Vygotsky es la *zona de desarrollo próximo*, que la define como

“La distancia entre el nivel real de desarrollo – determinado por la solución independientemente de problemas- y el nivel del desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros mas diestros” (Schunk 1997, p.215).

Entonces, se van adquiriendo significados por medio de la interacción entre los seres humanos. Se da cuenta de la adquisición de conocimientos al dar solución a problemas, ya sea solo o en conjunto. Al ser seres sociales, aprendemos unos de otros y en conjunto.

Procesamiento de información

Se concentra en la forma en que la gente presta atención a los sucesos del medio. Codifica la información que debe aprender y la relaciona con los conocimientos que ya tiene. Almacena la nueva información en la memoria y la recupera cuando la necesita (Shuell 1986, citado por Schunk 1997, p.144). Se entiende mediante una analogía entre el ser humano y las computadoras. El proceso de adquirir significados, recibir la información, almacenarla en la memoria y recuperarla cuando la necesita, en el ser humano se refiere a la *memoria*. Al recibir información con informaciones previas se convierte en memoria a largo plazo, la cual tiene capacidad teóricamente ilimitada de almacenar de forma permanente información que posteriormente es activada por claves. A diferencia de la memoria a corto plazo, que es de capacidad limitada, de duración breve y consciencia inmediata.

El aprendizaje ha sido estudiado por un gran número de teóricos, quienes lo consideran el comportamiento más importante de los animales superiores. Entonces, el aprendizaje es el cambio de comportamiento que resulta de la experiencia, y es una respuesta modificada, estable, durable e interiorizada, que se consolida en el cerebro del individuo.

Sin embargo, es importante definir ahora los conceptos de dificultad e incapacidad. Las dificultades no abarcan trastornos de la inteligencia, de personalidad o cualquier anomalía sensorial (auditiva, visual, táctil-cenestésica) o motora. El concepto de incapacidad, por su parte, incluye problemas de distinta gravedad, lo cual expresa una desorganización funcional de actividades anteriormente bien integradas y utilizadas (Da Fonseca, 2004, p.102).

Se dice que alguien es incapaz cuando en alguna situación no logra hacer lo mismo que otro. Por ejemplo, quien tiene debilidad visual tiene la incapacidad de leer; sin embargo, hay personas que son incapaces de leer el sistema braile. Esto habla una vez más de aceptar diferencias y reconocer que cada persona puede tener algún tipo de discapacidad, ya sea física o mental.

Hasta ahora se habló de teorías del aprendizaje, y es necesario abordar los procesos de aprendizaje cuando tienen algún conflicto en un punto del proceso de aprender.

Las formas de aprender y enseñar han variado con el paso del tiempo; por un lado, existen métodos tradicionales con la presente idea de instruir, moldear y dirigir desde el exterior; es decir, transmisión apoyada en la estructura de los contenidos, y por otra parte, están los métodos modernos que parten de la idea que el niño tiene medios propios para su desarrollo, por lo que el factor determinante de la acción pedagógica es el niño, y el objetivo del conocimiento está sometido a sus iniciativas, como el descubrimiento mediante la observación y la adquisición de experiencias que le permitan inventar y adaptarse en distintos momentos (SEP 2000).

Es importante definir cuáles son las dificultades de aprendizaje y cómo son detectadas. No es sólo el aprendizaje de la escuela el que forma y no son sólo las enseñanzas que en ella se dan lo que determina la formación de los seres humanos. Actualmente, se habla de procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje. Es una dicotomía que con el tiempo se ha ido entendiendo y que, por otro lado, no deja de relacionarse.

Hay algunos conceptos que ubican mejor esta relación. Uno de ellas es que el alumno es clave en esta relación con cada aportación que realiza. Los aprendizajes no están relacionados con la enseñanza. Se mencionaba antes que la escuela no es el único lugar donde se adquieren conocimientos, lo cual explica que la enseñanza y el aprendizaje sean dos procesos distintos que se relacionan. El profesor influye en los alumnos, y la energía que aplica en ese proceso influye de muchas maneras en los alumnos (Puigdellívol 1998).

Los problemas de aprendizaje varían en gravedad y pueden afectar a una o varias de las siguientes áreas (Garza, Barragán 2006):

- Lenguaje: dificultad en aprender el lenguaje oral (escuchar, hablar, entender); dificultad al leer (conocimiento de sonidos, reconocimiento de palabras, comprensión); el lenguaje escrito (deletrear, expresar ideas por escrito); dificultad en matemáticas (cálculo, solucionar problemas).

- Motriz: dificultad para manipular objetos pequeños, sentido pobre del equilibrio y del espacio de cada individuo. Torpeza al brincar, al correr y al escalar.

- Social: dificultad para relacionarse socialmente, cambios de humor repentinos y extremos, llantos frecuentes.

- Cognitiva: dificultad para entender el concepto de causa y efecto y otros conceptos básicos como tamaño, forma y colores. Deficiente habilidad para organizarse.

Es necesario presentar un fundamento teórico sobre las formas de aprender. Mismo que debe quedar perfectamente entendido en el proceso de aprendizaje, para posteriormente analizar sus disfunciones. En México, en los últimos años, los maestros han tenido la obligación de conocer las condiciones médicas que pueden influir en las habilidades de aprendizaje y conducta de sus alumnos; sin embargo, la carga asistencial y la necesidad de actualizarse en otras disciplinas dificultan el proceso de mantenerse informados.

Las alteraciones en el aprendizaje y la conducta de niños en edades preescolar y escolar son cada vez más reconocidas. El papel del pediatra en el diagnóstico y tratamiento de estas alteraciones cada vez tiene más importancia, ya que ellos tienen el primer contacto con las manifestaciones primarias en estos casos; además, mantienen una relación más estrecha con los padres de familia, lo cual facilita la orientación temprana, oportuna y científica.

El niño con dificultades de aprendizaje, para el centro escolar, posee un conjunto de conductas significativamente desviadas en relación con la población escolar en general

(Da Fonseca 2004, p.13). Es decir, se habla de un niño con problemas de aprendizaje cuando no cubre expectativas del centro respecto a lo que debería saber en un determinado momento.

McCarthy en 1974 realizó un estudio, donde determina más de 100 comportamientos específicos, organizados y enlistados. Los 10 más frecuentes son los siguientes (Da Fonseca 2004, p.14):

1. Hiperactividad.
2. Problemas psicomotores.
3. Inestabilidad emocional.
4. Problemas generales de orientación.
5. Trastornos de atención.
6. Impulsividad.
7. Trastornos de la memoria y el raciocinio.
8. Dificultades específicas del aprendizaje: dislexia, disgrafía, disortografía y discalculia.
9. Problemas de audición y de habla
10. Señales neurológicas ligeras y equivocaciones e irregularidades en el EEG (*Electroencefalograma*).

Es por ello que es necesario identificar tempranamente los comportamientos específicos y elaborar programas de intervención que sean compensatorios y sistematizados para modificar la enseñanza, y ésta sea más centrada en el niño y en sus necesidades.

En 1988 (p. 18) Larry B. Silver identificó la comprensión por parte de los padres como una característica importante para una mejor intervención, y así mejorar las formas de aprender. Menciona que la mayoría de los niños que presentan dificultades de aprendizaje van acompañados de todo un cuadro. Desarrollan problemas emocionales, sociales y familiares; enfatiza que estos se deben a frustraciones y fracasos que experimentan. Generaliza que todos los que presentan este cuadro tienen incapacidades para el aprendizaje; también pueden sufrir hiperactividad o problemas de distracción, y por ende, desarrollar los problemas antes mencionados: emocionales, sociales y familiares.

Se habla que estos niños tienen deficiencias; sin embargo, no las tienen. Ven y oyen; comunican pero presentan problemas de comportamiento, discrepancias en el lenguaje y en la psicomotricidad, por lo cual su ritmo es distinto, y los programas escolares regulares no se adecuan a las exigencias y objetivos educacionales que plantea la educación (Da Fonseca 2004, p.18).

Hay dificultades que dependen de funciones cognitivas; en la mayoría de los casos éstas son de origen orgánico; de alguna forma afectan el cerebro. Los motivos orgánicos son múltiples y diversos, son genéticos, factores neurológicos o neuropsicológicos. En 1978, Schulman y Leviton presentan una interrelación compleja de factores causantes de las dificultades de aprendizaje (Da Fonseca, 2004, p.22):

- Problemas de clases socioeconómicamente desfavorecidas.
- Oportunidades educacionales inadecuadas.
- Cuidados pre, peri y postnatales deficientes.
- Desnutrición.
- Infecciones, etcétera.

Es difícil erigir una definición científica y comprobada del problema, y sus límites no se establecen. La imprecisión del diagnóstico se extiende. Se presentan incongruencias práctico-teóricas y terapéutico-reeducativas, que dificultan el diagnóstico y la atención a dichos problemas.

El mejor tratamiento es aquel que conjuga no sólo a un grupo de especialistas, sino también integra en el equipo de trabajo a los padres, psicólogos y escuelas, que favorecen el mejor rendimiento y crecimiento de un pequeño. Este tratamiento integral debe incluir al pediatra para descartar o encarar dificultades orgánicas que afecten de alguna manera los aprendizajes del individuo.

Las decisiones sobre el manejo deben estar sustentadas en fundamentos científicos y no en opiniones personales o anecdóticas. El análisis integral de los problemas del niño, las alternativas científicas y el seguimiento de su evolución evitarán perder un tiempo valioso y posibilitarán revertir la problemática de una manera más efectiva.

El equipo ideal que asegura buenos resultados dentro de la escuela es aquel que contenga profesionales (educadores, maestros y psicólogos) que entiendan la problemática del pequeño y estén dispuestos a adaptarse a las necesidades particulares de cada niño. Además, dicho equipo debe mantener la comunicación con la familia y el resto de profesionales involucrados en el tratamiento.

Podría decirse que los niños con dificultades en su aprendizaje no se libran de problemas, accidentes y lesiones. Hoy en día, el modelo constructivista es uno de los más solicitados al hablar de aprendizaje. Esta concepción del aprendizaje supera otras que enfatizan el proceso de maduración del ser humano y su influencia en el aprendizaje y que, además, consideran que la enseñanza debe limitarse en gran medida a propiciar el descubrimiento y fundamentarse en la actividad del alumno. Otras ideas ponían énfasis en el ambiente; es decir, en el aprendizaje como adaptación al medio

Cada una de estas ideas, importantes en un momento histórico y útiles como base para construir la enseñanza e integrarla en la concepción constructivista del alumno --a partir de la experiencia e información que se recibe—, construyen en él significados y cambian y amplían su conocimiento. Toman en cuenta su nivel de desarrollo para que así los aprendizajes adquieran sentido para él, reestructuren o formen esquemas de conocimiento al proporcionarle, de manera transmisiva, información adecuada a su nivel de desarrollo y facilitan así su aprendizaje.

Puigdemívol (1998) al hablar de dificultades de aprendizaje destaca que abordar el tema implica tomar en cuenta múltiples definiciones, que con el paso de los años cambian según contextos y tiempos, desde el concepto mismo de *dificultad*.

Por un lado, hay quienes encuentran su etiología en desórdenes de los procesos psíquicos básicos, o fundamentales, que provocan retraso escolar en una o varias áreas sin ser atribuidas directamente a algún déficit mental o físico ni por factores ambientales o emocionales. Las dificultades sí pueden incluir factores como la atención, la memoria, la percepción y la aptitud psicolingüística, por lo que estas definiciones consideran a las dificultades como intrínsecas al individuo y hablan de disfunciones en el sistema nervioso central; es decir, optan por destacar el origen interno de esas dificultades.

En el otro extremo se ubican las definiciones que se refieren a las dificultades como problemas para el acceso a ciertas áreas del aprendizaje escolar, debido a múltiples factores, como intelectuales, neurológicos, sensoriales y físicos. Estos planteamientos se basan en una perspectiva cognoscitiva.

Cada una de estas teorías enriquecen y dan paso a que el concepto de problema del aprendizaje evolucione, llegue a ser considerado con seriedad y abarque todo lo que en el presente capítulo se abordó; es decir, que se logre involucrar a la educación de nuestro país en una diversidad que no sólo trate de que el niño esté presente en el aula, sino que se le considere como sujeto-productor del conocimiento; que cada institución escolar se preocupe por realizar las modificaciones necesarias al currículo para que todos

los alumnos, independientemente de sus necesidades, logren un aprendizaje significativo que les permita una inserción en la sociedad; que las escuelas cumplan con su tarea: proporcionar las herramientas necesarias para que todos los sujetos logren un desarrollo óptimo dentro de la sociedad en que diariamente se desenvuelven.

Capítulo 2:
Esbozo Histórico de la Educación
Preescolar en México

2.1 Antecedentes de la educación preescolar en México

La primera infancia es una etapa del desarrollo que abarca desde el nacimiento hasta los 6 o 7 años, es considerada en general como la más significativa del individuo, debido a que en esta se estructuran las bases fundamentales de las particularidades físicas y psicológicas de la personalidad, así como de la conducta social que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán. Esto se debe a múltiples factores, uno de ellos es el hecho de que en esta edad las estructuras fisiológicas y psicológicas están en un proceso de formación y maduración en esta fase se inician los aprendizajes básicos como caminar, hablar, relacionarse con otros, sentirse bien consigo mismo donde se construyen la autonomía, autoconfianza, etc. Es quizá el momento de la vida del ser humano en el cual la estimulación es capaz de ejercer la acción más determinante sobre el desarrollo, porque actúan sobre aspectos que están en franco periodo de madurez.

Durante mucho tiempo se concibió la estimulación del proceso infantil, a partir de los cuatro años y en algunos países, solo a partir de esa edad es que se organizan sistemas de influencias educativas dirigidos a obtener determinados logros en los niños y niñas. Sin embargo, los avances en el campo biológico, psicológico y neurológico, han demostrado que los primeros años de la vida son fundamentales para el desarrollo humano, y que empezar a los cuatro años es muy tarde. La necesidad de proporcionar una estimulación adecuada en el momento oportuno, conduce inexorablemente a la consideración de promover esta tonificación desde los momentos más tempranos de la vida, surge así el concepto de estimulación temprana del desarrollo. Si bien el énfasis está dado en los primeros tres años, una atención educativa de calidad tiene que realizarse en los primeros seis años de vida, ya que estos tienen consecuencias importantes para el desarrollo humano. Algunos teóricos que estudian el desarrollo infantil como Piaget, Wallon, Freud, entre otros, han demostrado la importancia de la motivación en estas edades, la cual debe poseer un carácter no sólo cognitivo sino educativo y formativo

La atención durante la primera infancia, en particular de niños y niñas provenientes de familias en situación de marginalidad, tienen un enorme potencial para compensar las carencias de los propios hogares y contribuir sustantivamente a romper el círculo vicioso de la pobreza. Para romper este círculo, es esencial no sólo asegurar que sobrevivan, sino mejorar las oportunidades de los niños y de las niñas para desarrollarse de manera sana e integral. Esto se logra por medio de programas para mejorar los ambientes

familiares y comunitarios, así como brindarles acceso a servicios de atención directa y de buena calidad.

Además de la importancia de la educación en el logro del desarrollo infantil, ésta tiene también repercusión en el orden político y económico. La calidad de la educación ha dejado de ser solamente un problema pedagógico para constituirse en un problema económico y social si tenemos en cuenta la necesaria formación con los más altos niveles posibles, de la futura generación de profesionales que tendrán en sus manos el desarrollo del país y no hay duda del papel que tiene la educación temprana en la formación de dichos profesionales.

Debido a esto, los logros alcanzados en edades tempranas contribuyen a la sustancial disminución de la repitencia y deserción escolar con sus serias implicaciones en la inversión económica educacional, en el desarrollo personal de los niños y en la vida familiar.

La educación en las etapas tempranas tienen un valor preventivo ya que permite detectar posibles desviaciones del desarrollo infantil e influencias negativas en la vida familiar, facilitando así su consecuente atención tanto educativa como social. Es necesario también considerar que la atención que el Estado brinda a la formación de las nuevas generaciones desde su nacimiento, tiene un impacto en la vida familiar, en el contexto comunitario y en la valoración social, nacional e internacional.

La educación inicial en el marco internacional

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia; marzo 1990), se especifica que tanto los niños como los jóvenes y adultos tienen derecho a la educación. Se afirma también que el aprendizaje comienza desde el nacimiento y que, en consecuencia es necesario extender las actividades de educación inicial a todos los niños y las niñas, sobre todo a los pobres en desventaja; aquellos que por vivir en lugares muy alejados no tienen acceso a este servicio, creando programas que involucren a la familia, la comunidad e instituciones diversas.

Como se ha venido analizando la educación inicial se constituye actualmente en una necesidad social inherente a su desarrollo, constituye además un requisito indispensable para garantizar la atención de la niñez, de manera que ésta ha trascendido de un simple cuidado y custodia a una medida realmente educativa, convirtiéndose en derecho de la niñez en el mundo.

La constante preocupación de los jefes de Estado y de gobierno en el mundo, y las afirmaciones y propuestas de las sucesivas conferencias internacionales señalan la necesidad de **“reforzar la educación inicial para favorecer un mejor desempeño de los niños en los grados posteriores y como factor de compensación de desigualdades”** (Declaración de la Habana). La comunidad internacional ha reconocido y confirmado sus compromisos expresados, entre otros, en la Convención de los Derechos del Niño; La Cumbre Mundial a Favor de la Infancia; La Cuarta Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social; Las Declaraciones de Jomtien y Dakar; el Banco Mundial; La Organización de Estados Americanos; la Declaración del Simposium Mundial de Educación Parvulario o inicial “una educación inicial para el siglo XXI”. Así como en los otros pronunciamientos internacionales y regionales referidos a la atención de los niños y las niñas tal como el Marco de Acción Regional de Santo Domingo, ponen de manifiesto que para lograr una educación de calidad para todos se requiere impulsar la educación de la primera infancia.

Esta problemática ha cobrado importancia esencialmente a partir de la convención de los Derechos Del Niño y de su análisis reiterado de la última década del pasado siglo. A partir de que se reconoce que “unos 130 millones de niños en edad escolar del mundo en desarrollo, entre ellos 73 millones de niñas crecen sin poder recibir una educación básica”, dice Carol Bellamy, directora ejecutiva de la UNICEF, “el mundo no puede permitirse por más tiempo una pérdida tan grande de potencial humano”. Asegura Bellamy que lo único que falta, es la voluntad política y los recursos necesarios para ampliar esos beneficios en materia de educación a todos los niños del mundo.

A nivel internacional, las políticas de los países tienden a utilizar estrategias de discriminación positiva, focalizando la atención en los sectores de extrema pobreza, zonas rurales o aisladas y grupos en situación de vulnerabilidad. En algunos países también se ha puesto atención en las edades próximas al inicio de la educación primaria. La tendencia es comenzar la universalización en las edades de 5 a 6 años, por lo que aquellos países que han logrado una alta cobertura o universalización en los 5 años se plantean como siguiente meta, la universalización o aumento progresivo de la cobertura en 4 y 3 años. La tendencia a nivel Internacional, en el campo de la educación inicial, orienta sus acciones hacia el desarrollo integral del niño. Cada país, de acuerdo a su grado de avance brinda diferentes alternativas de educación; sean sistemas formales e institucionalizados como Centros de Desarrollo infantil, Jardines de Niños, Guarderías

infantiles y/o sistemas no formales (no escolarizados) con opciones abiertas, autogestivas y de desarrollo comunitario y familiar (SEP, 1992:31).

En todo el mundo la mayoría de los países han buscado integrar “si es que no lo está” la educación inicial a su sistema educativo, con el fin de obtener los mayores beneficios y el mejor desarrollo para su población escolar, y en consecuencia, contar en un futuro no lejano con una sociedad productiva que eleve la calidad de vida del país.

La educación inicial en el Marco Nacional

A continuación revisaremos lo concerniente a la historia de la educación inicial en México: Los primeros esfuerzos dedicados a la atención de los niños menores de 4 años se dieron en 1837, cuando en el heraldo del volador se abrió un local para atenderlos y junto con *la casa de asilo de la infancia* fundada por la emperatriz Carlota en 1865, fueron las primeras instituciones para el cuidado de las madres trabajadoras. Más tarde en 1869, se crea *el asilo de la casa de san Carlos*, en donde los pequeños recibían alimento y cuidado. Pero fue a finales del siglo XIX durante el porfiriato, que son instaurados los primeros jardines de niños en México, denominados "escuelas de párvulos" o kindergarten; los cuales prestaban atención a los niños menores de seis años de edad.

Este sistema de enseñanza, sólo se concretó a lecciones instructivas y preparatorias, no hubo un programa educativo establecido, sólo se manejaron actividades como: la marcha, movimientos rítmicos, cuentos, conversaciones, trabajos domésticos y de jardinería, etc. (Larroyo, 1970, pág. 15); la escuela de párvulos núm. 1 fue abierta al público el 4 de enero de 1881, en la cual se nombra como directora e institutriz a la señorita Dolores Pasos y como encargado del sistema de enseñanza al Lic. Guillermo Prieto.

A partir de esta fecha los lineamientos pedagógicos relativos a este nivel comenzaron a aparecer con la propuesta del maestro *Manuel Cervantes Izma*, el cual retoma ideas de Pestalozzi y Froebel, y por medio de un artículo en el periódico *El educador mexicano*, donde expuso la escasez que tenía la educación para infantil, así como algunos lineamientos en donde se expuso la necesidad de tener en cuenta al párvulo por medio de una educación, que estuviera de acuerdo a sus intereses y necesidades (Santana, D., 1984, pág. 11) además de esto, él estableció en 1884 una sección de párvulos en la que, con sujeción a los principios de la pedagogía objetiva creó una escuela de párvulos en el Distrito Federal, anexa a la escuela primaria núm. 7. En

este mismo año, el profesor Enrique Laubscher quien se interesó por una educación que estuviera en armonía con el interés del niño; por la observación de la naturaleza, por el estudio y enseñanza de las matemáticas y por el conocimiento de las lenguas; fundó el colegio *Esperanza*, en el Estado de Veracruz, y es aquí donde inicio sus labor pedagógica, escribió un pequeño tratado de enseñanza al que tituló: *La hoja de doblar*, basado en los Dones de Froebel; posteriormente fue nombrado director de la Escuela Superior de Alvarado, en Alvarado Veracruz., aquí le fue autorizado y permitido realizar modificaciones que en su concepto, requería el plantel, y es entonces que introdujo la reforma educativa que contemplaba la introducción del Método Froebeliano para Kindergarten, el cual consistió en juegos y actividades manuales denominadas *dones* y *ocupaciones*; basada en nueve *dones* que eran dotaciones, regalos, juguetes con fines no solamente creativos y educativos, que trataban de seguir el crecimiento biológico y mental del niño; sino que eran formas geométricas seriadas, graduadas que dependían del desarrollo progresivo del niño; el cual el primero y el segundo eran de iniciación a las formas, de procurar que el niño se familiarizara con ellos palpándolos y moviéndolos; del tercero al sexto, eran de construcción, es decir de tres dimensiones, e introducían al niño a las formas geométricas básicas; el séptimo pertenecía al ámbito bidimensional, el octavo se ocupaba de la línea recta o curva, de manera que el niño percibía que los objetos tenían límite; el noveno represento al punto, el principio de la geometría (Avita, A., 2005, pág. 670.); de los cuales describió su funcionalidad y su función de nueve maneras: picado, dibujo, modelado, costura, ensartado, tejido, doblado, recortado, pagado; al igual incluyo, juegos gimnásticos, plásticas, cantos, y poesía, así como jardinería y actividades para estudiar la naturaleza.

El crecimiento de las escuelas párvulos se realizó lentamente y a través de esfuerzos; así pues para 1885 surgieron más escuelas de párvulos, como la núm. 2 que tuvo como directora a la profesora Dionisia Pruneda, quien permutó con la profesora Laura Méndez de Cuenca y la escuela de párvulos núm. 3 que estuvo a cargo de la profesora Adela Calderón de la Barca y la escuela de párvulos núm.4 que se encontró bajo la dirección de la señora Concepción Plowes (Rodríguez, J., 2008).

Posteriormente en 1887, al ser creada la Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México, en el artículo 9º de su reglamento, decreto que existiría una escuela de párvulos para niños de 4 a 7 años de edad, quedando como primer director, el licenciado Serrano y como directora del plantel de párvulos, Matiana Munguía de Aveleira; quienes tomaron como doctrina para la educación de los párvulos, la de Froebel;

ofrecieron como materias: los dones de Froebel, principios de lecciones de cosas, cálculo objetivo hasta el número diez, nociones sobre los tres reinos de la naturaleza, cultivo del lenguaje, nociones sobre historia patria y universal, nociones de moral, instrucción cívica, canto coral, trabajos de horticultura, cuidados de animales domésticos, juegos gimnásticos; al igual se pidió a las autoridades que se incluyera, en la Escuela Normal para Profesores, una cátedra de educación preescolar, esta ofreció como materias las mismas que se impartieron en las escuelas de párvulos; la carrera contaba con una duración de tres años y el programa lo estableció el director de la Escuela Normal de Profesores, con la aprobación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Estas materias fueron configuradas para los párvulos, conforme al doctor *Ruiz, pedagogo mexicano*, que en su citado *Tratado Elemental de Pedagogía*, presentó en un cuerpo de doctrina bien organizado; la teoría educativa de los Jardines de Niños el cual decía: *Hay rasgos de diferencias bien acentuadas, entre la existencia en el hogar y la vida en la escuela, y armonizar las tendencias de uno con las aspiraciones de otro ha sido el gran triunfo de la Escuela de Froebel.*

Este eminente pedagogo lo realizó de un modo casi perfecto, con sólo disciplinar el juego. Conforme al doctor Ruíz, el programa en los Jardines de Niños debió constar de cinco partes: primera. juegos gimnásticos, para cultivar en buena forma las facultades físicas de los párvulos; segunda, dones o juguetes rigurosamente graduados; tercera, labores manuales, juegos destinados a ejercitar la mano, los sentidos y la inteligencia del niño, y dotarlo de conocimientos; cuarta, pláticas al estilo moderno, con objeto de satisfacer las necesidades intelectuales y morales de los niños; y quinta, canto, medio ingenioso, cuyo fin es amenizar los trabajos, facilitar la disciplina y contribuir a perfeccionar el sentimiento estético (Larroyo, 1970, pág. 361).

En 1888 en su informe presidencial, el presidente Porfirio Díaz declaró que: el establecimiento de las escuelas párvulos, en las cuales se introdujo el método Froebel, se estaba dando a la enseñanza, un carácter educativo y que la educación se extendía a todo el país; pero en la realidad, esta solo quedó reducida a una minoría. En esta época las condiciones económicas, sociales y de vida de las minorías, era cada vez más difíciles, aunque se pretendió mantener una imagen de estabilidad y orden, de modernidad, riqueza y verdad; la educación constituyo uno de los elementos mas utilizados para proyectar y sostener esa imagen (Rodríguez, J. 2008).

En base a las inquietudes pedagógicas que se tuvieron, las autoridades educativas, conformada por el Lic. Justo Sierra, ministro de instrucción pública y el Ing.

Miguel Martínez, director general de Educación; comisionaron en el año de 1902, a las maestras Rosaura Zapata y Elena Zapata a ir al extranjero a las ciudades de San Francisco, Nueva York y Boston exactamente, con el objeto de observar y estudiar las técnicas y metodologías que permitieron el funcionamiento de las salas de párvulos tipo Froebeliano con el fin de especializarse, difundir y dar a conocer las actividades que se realizaban con los pequeños.

Al siguiente año en 1903 fueron comisionadas las maestras Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata, para observar la organización del jardín de niños de la Unión Americana y organizar los primeros establecimientos de este tipo en la capital. A partir de esto surgió un programa adaptado del curso de los Kindergarten de Manhattan, en Nueva York, para el kindergarten *Enrique Pestalozzi*, que en el año de 1906 fue presentado a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública por Estefanía Castañeda, el cual se inspiró en los principios de Froebel; enfatizó el juego y el canto como el camino para educar al niño; propuso educar al párvulo de acuerdo con su naturaleza física, moral e intelectual, conforme a la experiencia del niño en su hogar, comunidad y su relación con la naturaleza; para lograr estas finalidades incluyó un temario y los lineamientos para cada semana de trabajo, como ya se mencionó cada mes del año contaba con una estructuración de actividades que comprendían, el conocimiento del medio, juego, naturaleza etc.

En el desarrollo de estas actividades imperaban el dictado y la copia, estando muy lejos el niño de poder manifestar libremente sus ideas en los diversos trabajos que la educadora le imponía (Zapata, R. 1951, pág. 23). Este programa se discutió y aprobó en el Congreso Superior de Educación, y se puso en práctica el 1 de julio de 1906 en la escuela de párvulos núm. 2, ubicado en la calle del Paseo Nuevo núm. 92; del cual quedaron a cargo la señorita Estefanía Castañeda y las profesoras Carmen Ramos y Teodosina Castañeda; y Rosaura Zapata auxiliada por las profesoras Elena Zapata y Beatriz Pinzón a cargo de la escuela de párvulo núm. 2, ubicado en la esquina de las calles de Sor Juana Inés de la Cruz y Chopo; que para 1907 con la fundación del kindergarten "Juan Jacobo Rousseau" bajo la dirección de la profesora Beatriz Pinzón, se empezó a llamar a las escuelas de párvulos, kindergarten término de procedencia Alemana, que se cambió después por la expresión *Jardín de Niños* o *Jardín de la Infancia*, que de hecho, este término, no fue sino la traducción más cercana a la palabra original y al concepto que dio Froebel al término kindergarten; quedando la escuela núm. 1 como kindergarten Federico Froebel, la escuela núm. 2 como kindergarten Enrique Pestalozzi, la escuela núm. 3 como

kindergarten Enrique C. Rebramen y la escuela núm.4 como kindergarten Herbert Spencer.

Otra de las maestras que fue comisionada, fue Berta von Glümer quien curso la Normal Froebel de Nueva York, para estudiar todo lo referente a la formación de maestras de párvulos, como la organización y funcionamiento de estas escuelas normales, en donde se formaban las docentes.

Mientras tanto la Dirección General de Educación Primaria organizo un curso vespertino para educadoras de párvulos, aprobado por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y con el programa de estudios de la Universidad de Columbia, el cual comprendiendo las asignaturas siguiente: teoría moderna educativa, Kindergarten y trabajo primario, teoría de Kindergarten, practica de la enseñanza del Kindergarten, teorías de educación de Herbart y Froebel, principios de Kindergarten en la práctica, dones y ocupaciones del Kindergarten, cuentos del Kindergarten, Froebel y el Jardín de niños, el material para los cuentos del Kindergarten, bosquejos en el Kindergarten, dibujo, pintura, modelado y construcción, las relaciones del arte con las ocupaciones manuales e industriales, la ilustración de las historietas, juegos, juegos dramatizados y de destreza (Castañeda, 1980, pág. 83).

Curso que les permitió a las maestras trabajar con el método Froebeliano, el cual fue adoptado en los nuevos establecimientos, como el Federico Froebel, el Enrique Pestalozzi, el Enrique C. Rébsamen, y el Herbert Spencer que educaron a los párvulos de acuerdo con su naturaleza física, moral e intelectual, de acuerdo a las experiencias que adquiriría el niño en el hogar, en la comunidad y en la naturaleza; y en 1905, Elena Zapata, Leonor López Orellana, Carmen Ramos, Juana López Orellana, Elisa Allande y Carlota Garza, maestras de estos establecimientos se sometieron a un examen, en que se demostró los conocimientos que las maestras habían adquirido con respecto a sus conocimientos en la educación de los párvulos, este examen consistió en aprobar tres tipos de pruebas: una teórica en la que se tuvo que desarrollar, por escrito, un tema relativo al carácter, medios y fines del kindergarten; una prueba práctica, que consistió en realizar algunas actividades, como narrar un cuento o bien tocar una canción; y una pedagógica la cual se relacionó con impartir una lección a un grupo de párvulos sobre los dones de Froebel.

Al regresar a México, en 1907 la maestra Berta Von Glümer impartió clases en la Escuela Normal para Maestras, a las practicantes de las escuelas de párvulos; escuela que anteriormente estuvo a cargo de Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata. Sin

embargo, se quiso formalizar y crear la carrera de maestras de Kindergarten, por tal motivo la maestra Berta von Glümer presentó un plan de estudios determinado solo para la formación de las profesoras de párvulos el cual consistió en un plan teórico-práctico, donde se estudiaron los principios que rigieron el programa de Kindergarten y su ampliación a cada uno de los periodos de la sesión matinal, así como el trabajo de todo el año (Zapata, 2001, pág.26).

Cada alumna realizaba un plan de distribución completo, en el que considero la instrucción adquirida y sus aptitudes para producir un programa lógico y adaptable a determinado tipo de escuela; incluyo materias como: *entre las teóricas*: psicología, juego de la madre, teoría y práctica del kindergarten, programas: historia de pedagogía, dones y ocupaciones, cuentos en el kindergarten y *las materias practicas*: juegos colectivos, marchas, cantos, dibujo, educación manual, observaciones en el kindergarten, las cuales consistían en: *Historia de la pedagogía*: donde e reviso las teorías de Foebel y las de otros educadores, especialmente la vida y principios educativos de los filósofos del siglo XVI a la fecha; *Dones y ocupaciones*: estudio de los Dones y Ocupaciones bajo el aspecto antiguo (tradicional) y el moderno (funcional), como medio de expresión y del desarrollo armónico del niño, *cuentos en el Kindergarten*: se estudiaban cuentos bajo sus diversas formas de fábulas, leyendas, mitológico, de hadas, patrióticos, sobre la naturaleza, simbólicas, etc., así como su influencia en el desarrollo del lenguaje y expresión individual del niño, en donde, las alumnas cooperaron a la formación de colecciones de cuentos propios para niños de 3, 4, 5, y 6 años de edad, copilaron, adaptaron y escribieron pequeños cuentos para uso del Kindergarten; *educación manual*: modelado, cestería y tejido en telar; *dibujo*: representación artística de objetos, etc. (Castañeda, 1980, pág.85); el cual, fue aceptado por las autoridades correspondientes; y en el año de 1910, en la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales Primarias, se consignó la carrera de *educadoras de Kindergarten*, plan que se desarrollaba en dos años; el único requisito para estudiar dicha carrera era haber concluido la educación primaria.

En el año de 1912 salieron de aquella Escuela Normal, las primeras educadoras que, en su totalidad, fueron empleadas en los establecimientos infantiles que para aquel entonces se había logrado establecer.

Durante el gobierno de Francisco I. Madero (1911-1913), se procuró la instrucción para el pueblo, porque ello permitió la implantación de la libertad y la democracia en México; dentro su política educativa, propuso que la educación adquiriese un carácter popular y en educación preescolar para 1911 quedaron abiertos 2 kindergarten; el *Morelos*, bajo la

dirección de la profesora Inés Villarreal y el *Zaragoza*, cuya directora fue la profesora Refugio C. Orozco y más adelante en 1913 se estableció el *Melchor Ocampo*, quedando como directora la profesora Bertha Domínguez.

En enero de 1914 se publicó una ley, que hizo referencia a los jardines de niños, en la que se consideró que la educación tuviera por objeto *el desenvolvimiento armónico de las buenas cualidades de los niños*; tomo en cuenta cuestiones físicas, morales e intelectuales y la corrección de sus defectos físicos, psíquicos y sociales, enfatizo la necesidad de despertar el amor a la patria y en ser neutral en lo que se refirió a creencias religiosas; todo los ejercicios realizados en los jardines de niños, tuvo que favorecer la formación de la personalidad de cada alumno y al igual que la primaria, sería gratuita. Para esto se insistió en la observación de la naturaleza y el amor a ella; se desarrollaron juegos, que se jugaban en la casa con las madres y otros parecidos, se insistió en la realización de marchas, rondas y ejercicios rítmicos; al igual los cuentos y la observación de estampas tuvo un papel muy importante en la educación de los párvulos; se sugirieron trabajos en arena y cuidado de animales. Estos jardines, admitieron a niños de tres a seis años de edad siendo mixtos.

En 1917 en el artículo 3 de la Constitución, se corrobora el carácter laico de la educación impartida por el Estado y la reglamentación de la enseñanza primaria impartida por particulares; se prohibió a las corporaciones y a los ministros de cultos religiosos establecer o dirigir escuelas. En el mes de junio de este mismo año, a pesar de los esfuerzos de las educadoras, los kindergarten fueron suprimidos del presupuesto de la Secretaría de Educación e incorporados a los Ayuntamientos de las ciudades que los tuviesen , por ello, la profesora Josefina Ramos del Río, a cargo del curso de Educadoras, anexo a la Normal de Señoritas, impartía casi todas las materias del curso, ya que no había dinero para el pago de maestros en todas las asignaturas; con objeto de formar educadoras y que no desapareciera la carrera por falta de presupuesto; para el día 31 de diciembre se clausuraron los kindergarten de las municipalidades foráneas del Distrito Federal por orden de la Dirección General de Instrucción Pública, subsistiendo únicamente el “José María Morelos” establecido en Tacubaya, pues el Ayuntamiento de esa localidad, reconoció la labor y dedicación de la directora, la señorita profesora Inés Villarreal, a la cual se le concedió que, siguiera funcionando con carácter particular, pero sujeto a la Inspección Oficial de Primarias, hasta 1921 que paso a manos de la Dirección General de Educación (Zapata, 1951). El día 3 de junio de este año, la maestra Estefanía Castañeda encabezó un grupo de educadoras, que envió un memorial al presidente de la

República Álvaro Obregón (1920-1924); en el cual le solicitaban que se gestionara, ante la Cámara Legislativa, para que se modificase el Artículo núm. 73 Constitucional, Párrafo XXV, toda vez que no se contemplaba en la curricula a la educación preescolar y mucho menos su obligatoriedad. Al crearse la Secretaría de Educación Pública, SEP en este año los kindergarten fueron reintegrados al presupuesto federal y en febrero de 1922, se publicó el Reglamento Interior para los kindergarten; en este Reglamento se señalaba que los kindergarten no era una escuela, sino una transición entre la vida, el hogar y la vida escolar, donde las educadoras debían conducirse, con los niños al igual que una madre inteligente, sensata, cariñosa, y enérgica se conduciría con sus propios hijos; también incluía el calendario escolar, las funciones específica del personal y de los padre de familia, entre otros aspectos (Avita hernández, 2005).

Durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) la preocupación por llevar los jardines a barrios alejados y marginados de la ciudad de México comienza con el establecimiento de secciones de párvulos anexas a las escuelas primarias; de esta manera el jardín de niños se convirtió en una institución popular, además de que entre los años de 1917 a 1926, los kindergarten aumentaron de 17 a 25 en la Capital de la República.

En 1928, la Secretaría de Educación, SEP, crea la Inspección General de Jardines de Niños, instancia que tenía como misión, la de unificar los criterios pedagógicos de la enseñanza que se impartía en los kindergarten, a cargo de la maestra Rosaura Zapata quien presentó un proyecto para transformar el kindergarten; en él se planteó la necesidad de adaptar los dones de Foebel a la realidad de nuestro país y de ampliar las oportunidades para que los niños expresaran libremente sus ideas; se estableció despertar en el espíritu de los niños, el conocimiento y el amor a su patria, se propuso un mejor aprovechamiento de los espacios escolares y se cuestionó el establecimiento de un horario fijo para las actividades diarias con los niños, entre otros puntos, y de acuerdo con las necesidades propias de nuestro país, se crearon juegos, se compuso música mexicana y se trató que el mobiliario fuera elaborado por obreros mexicanos (Cero en Conducta, 2005).

A partir de este momento, se toma la determinación de que el término de origen alemán *Kindergarten* que designaba a los párvulos, se castellanizara y al nombre común que se da a las escuelas de educación preescolar *Jardín de Niños*. Al igual, la formación docente se modifican los requisitos para ingresar a la carrera de educadores era de tres años de educación secundaria, imprescindible para la cultura general de las alumnas, y se

agregaron al plan de estudios, tales como: la psicología, ciencia de la educación psicología infantil, etc. (López, 1990).

En 1931, se elevó la Inspección General de Jardines de Niños al rango de Dirección General. Al buscar la democratización de estas escuelas, algunas se establecieron en los barrios más pobres de la ciudad. Por otro lado, también se fundaron ocho jardines anexos a las escuelas normales regionales. En 1932 existió ya el servicio de jardines de niños en toda la ciudad, incluso algunos de ellos atendieron a niños campesinos, de la cual la base de su pedagogía seguía siendo la de Froebel.

Durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, (1934-1940) se da un cambio constitucional y en el Artículo 3ero, se decreta a la educación, como socialista, de manera tal que el enfoque para los jardines de niños se dio bajo ese contexto; se suprimió en estos la literatura infantil, a la que se tachaba de sentimentalista e irreal; se insistió, además, en que desde los primeros años de su vida, los niños debían darse cuenta de que eran *trabajadores al servicio de la patria y agentes de transformación social*, las educadoras se encargaban de conseguir el material que se relacionara con cuentos, rimas, cantos y juegos. La pedagogía de Froebel seguía vigente; durante este periodo se habló del respeto al desarrollo del niño con estricto apego a las leyes que regían su naturaleza, los ejercicios al aire libre, al igual que los juegos, eran parte importante de estos programas. Paralelamente al trabajo realizado en los jardines de niños, se llevaban a cabo diversas actividades en la comunidad, se insistía en el mejoramiento del hogar, se impartían clases de cocina y confección de ropa, se proporcionaba gratuitamente atención médica, desayunos escolares e incluso se enseñaron los cantos de la ideología socialista.

En el año de 1937, el presidente Lázaro Cárdenas dictó un decreto en el que se creó el Departamento de Asistencia Social Infantil misma que en 1938 pasó a ser la Secretaría de Asistencia Social y le dio la atribución de atender y normar a los centros de Educación Preescolar; quedando en esta forma excluida de la dependencia de la Secretaría de Educación Pública. Al iniciarse la labor en la Dirección General de Asistencia Infantil, se pidió a la Oficina de Acción Educativa Preescolar, que elaborara un programa en el que definiera y precisara el papel del Jardín de Niños en la educación general; esta presentó a consideración de las autoridades un estudio manifestando el carácter educativo de los jardines de niños, destinados a aprovechar la época de mayor asimilación en el período de párvulos y ofrecer a estos oportunidades necesarias para orientar y lograr un desarrollo físico, mental, moral y emocional que los capacite para actuar en la vida de mejor forma posible (López E, Pasos, & Sosa, 1990). Los objetivos

que se manifestaron para el desarrollo de la educación preescolar en el año de 1939, fueron: Iniciar la educación sistemática tendiendo al desenvolvimiento natural del niño, cuidar la salud física y mental de los párvulos, formar hábitos favorables al desarrollo armónico de los niños y a su comprensión de la vida, respetar la evolución y la personalidad biopsíquica de la segunda infancia.

Dentro de los objetivos de la educación para el párvulo se contemplaba, prepararlo para su ingreso a la educación primaria, mediante actividades derivadas del hogar, la naturaleza y la comunidad; se atiende también a la educación estética y se le enseña música, plástica y narración de cuentos realistas. El plan contaba con carácter de tipo abierto con unidades de acción o temas y el papel de la educadora es el de seleccionar y ser responsable de los procedimientos y materiales elegidos para el trabajo, el programa se limita a técnicas y no objetivos de desarrollo; pero se reconoce que se intenta atender a los diferentes aspectos para el logro de una educación integral (STERM/CTM, 1939)

En 1941 durante el gobierno Manuel Ávila Camacho (1940-1946) dicho nivel escolar fue trasladado a la Secretaría de Educación Pública, quedando únicamente 44 Jardines bajo la Dirección de Asistencia Infantil y creándose al mismo tiempo el Departamento de Educación Preescolar. Para ese entonces en cifras oficiales había 510 jardines de niños, entre oficiales, federales, y locales, e incorporados o particulares, con un total de 15,600 niños inscrito en el Distrito Federal y 12,000 en las diversas entidades de la República (Avita hernández, 2005). Por otro lado el Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, realizó grandes esfuerzos para mejorar las instalaciones de estos planteles y equiparlos con el mobiliario y el material didáctico que respondiera mejor a sus necesidades.

Se formó al mismo tiempo una comisión que reorganizaría los programas relacionados con salud, educación y recreación.

2.2 Planes y programas de estudio en educación preescolar en México

En 1942 se dio a conocer el Programa Mínimo de Estudios de Educación Preescolar, que se dividía en tres años y unificaba los criterios y contenidos de enseñanza en el ámbito nacional; tenía una orientación filosófica por el Artículo 3 de la Constitución General de la República; se hizo una reestructuración de los Programas de jardines de niños, para entrelazar las actividades con el programa de la escuela primaria, dando como resultado este programa integrado en tres grados escolares. Esto a partir de las contribuciones de la maestra Zapata en cuanto a la educación preescolar. El Programa contenía una estructura de 8 áreas de trabajo:

1. Lenguaje
2. Actividades para adquirir medios de expresión
3. Experiencia social,
4. Civismo
5. Conocimiento de la naturaleza
6. Cantos y juegos
7. Expresión artística y
8. Actividad doméstica para el 1° y 2° grados.

Para el tercer grado además de las anteriores, se incluye la iniciación a la aritmética, ejercicios especiales de educación física e iniciación a la lectura. A continuación se presenta la estructuración del programa para jardín de niños (los tres años):

PROGRAMA MÍNIMO PARA EL PRIMER GRADO DEL JARDÍN DE NIÑOS (1942)

Lenguaje. Que el niño: Adquiera corrección en la expresión oral, dentro de los límites del lenguaje propio de su edad. Diga su nombre completo, el de sus padres y el primer nombre de su educadora. Trasmite órdenes sencillas y cortas. Repita pequeñas rimas, acompañadas de mímica. Pronuncie correctamente la letra que ilustra sus sencillos cantos.

Actividades para adquirir medios de expresión. Que el niño: Adquiera cierta habilidad manual que le permita expresar sus ideas valiéndose de: dibujo con gises blancos y crayolas sobre superficies de cierta amplitud. Dibujo con semillas, palitos o con material tomado de la naturaleza. Modelado con plastilina o barro, de objetos comunes o

figuras de vida. Conozca los colores rojo, amarillo y azul a fin de que los use en forma adecuada. Construya objetos libremente aprovechando bloques de madera.

Experiencias sociales. Que el niño aprenda: La cooperación que cada uno de los miembros de la familia presta para lograr el bienestar común. La relación que tiene con la comunidad, dentro de su Jardín, y en algunos aspectos fuera de él. Algunos medios de transporte más usuales en la localidad en que vive. Tenga recreaciones como: circo, títeres, excursiones.

Civismo. Que el niño: conozca la Bandera Nacional y sepa guardar ante ella la debida actitud de respeto. Sepa el nombre de algunos de nuestros héroes y tome parte en desfiles infantiles y fiestas cívicas.

Conocimiento de la naturaleza. Que el niño: siembre y cuide plantas de fácil cultivo. Conozca los nombres de las flores que hay en su jardín, de las frutas más comunes, de las verduras y legumbres más usadas en el hogar. Observe los animales que se tienen a su cuidado en el plantel. Emplee el agua en los usos siguientes: lavarse las manos, lavar ropa pequeña y regar las plantas. Distinga la luz natural de la artificial, el sol de la luna. **Cantos y juegos.** Que el niño: ejecute juegos sencillos de acuerdo con sus posibilidades físicas. Imita el vuelo de pájaros, de mariposas, el caminar de los gatos y el trote de caballos. Entone cantos en los que la letra, la música y la parte ideológica estén a su alcance. Sepa respirar, sabiendo inspirar el aire por la nariz y arrojarlo por la boca.

Expresiones artísticas. Que el niño: escuche conciertos infantiles. Actúe en escenificaciones muy sencillas. Interprete trozos musicales en ritmos y bailes adecuados a su desarrollo físico. **Actividades domésticas.** Que el niño: lave la ropa de algún muñeco. Bañe al muñeco. Barra y sacuda el salón, cuando sea necesario, ayudado de sus compañeros y la educadora. Haga tortillas, corte galletas aprovechando cortadores y prepare refrescos.

PROGRAMA MÍNIMO PARA EL SEGUNDO GRADO DEL JARDÍN DE NIÑOS, 1942

Lenguaje. Que el niño: aplique correctamente su vocabulario infantil. Trasmite recados sencillos. Diga el nombre completo de sus padres, el de la educadora y el del Jardín. Sepa la dirección de su domicilio. Relate con la sencillez de su lenguaje, partes del cuento que le haya narrado la educadora. Transmita a sus compañeros las observaciones e impresiones logradas en los paseos que realiza con sus familiares o con la educadora. Repita correctamente rimas acompañadas de acción y cuya extensión no sea mayor de

una cuarteta. Pueda escenificar los cuentos, hablar en lugar del títere o del guiñol.

Actividades para adquirir medios de expresión. Que el niño: adquiera mayor habilidad manual para expresar sus ideas, valiéndose para ello del modelado, dibujo en sus diferentes formas, material de construcción y de la naturaleza, y uso del tanque de arena. Ilustre algunos cuentos sencillos o escenas de la vida infantil. Conozca los colores verde, anaranjado, morado, blanco y negro, en combinación con los colores ya conocidos en el primer grado. Maneje sencillos juguetes desmontables. Construya juguetes de armado en cartón, hule o tela; así como también aproveche material de desperdicio. Aplique el doblado en círculo o cuadro tamaño grande, como resultado de una necesidad incidental (barcos, gorras, bolsas).

Experiencias sociales. Que el niño: conozca su hogar. La cooperación que cada uno de los miembros de la familia presta para lograr el bienestar común. Comprenda la importancia del reloj como norma de la vida. Advierta la relación que tiene con la comunidad en los diferentes aspectos del trabajo que sus elementos realizan (obreros, campesinos, maestros de escuela, doctores, etc.) Visite edificios públicos cercanos al Jardín: correo, telégrafo, mercados, etcétera. Conozca medios de transporte: por agua, tierra y aire (lancha, vapor, tranvía, automóvil, caballo, bicicleta, ferrocarril y avión). Tenga recreaciones como: circo, excursiones, títeres, cine, teatro. Haga uso adecuado de la casa de muñecas.

Civismo. Que el niño: forme parte de las comisiones organizadas para hacer los honores a nuestra Enseña Nacional, en los días señalados dentro del Jardín de Niños. Cante con la expresión debida las canciones dedicadas a la Patria. Escuche relatos que se refieran a actos de valor, de sacrificio y de servicio a la humanidad. Participe en comisiones destinadas a conservar el aseo en el plantel, y al mismo tiempo, contribuya a la limpieza en la comunidad.

Conocimiento de la naturaleza. Que el niño: siembre y cuide plantas de fácil cultivo. Conozca los nombres de las flores, frutos y legumbres más comunes en la región y algunos otros que se traen de diferentes lugares. Haga algunas observaciones sobre ciertos fenómenos meteorológicos que estén a su alcance. Conozca algunos pájaros. Observe someramente la vida de las hormigas, de las abejas, trabajo y producción de éstas. Observe los animales domésticos que tiene a su cuidado en el jardín. Haga observaciones sobre el borrego y su aplicación en la vida cotidiana. Conozca si es posible, la flor del algodón y visite las fábricas en que se utiliza para aprovecharlo en la industria del vestido. Haga observaciones de animales que viven en el acuario y en el

zoológico. Que el niño sepa distinguir las diferentes partes de su cuerpo e intensifique el cuidado y aseo que cada una de ellas requiere. Se dé cuenta del beneficio que el baño, la alimentación y el sueño le dan, sabiéndolos emplear convenientemente.

Cantos y juegos. Que el niño: aprenda cantos cuya extensión no sea mayor de tres cuartetas y cuya tesitura no pase de una octava (expresión en los cantos). Entone sencillas canciones populares (a la víbora, la muñequita, el milano). Realice juegos de imitación en que entren ejercicios con los brazos (molinos, vuelo de mariposas, de pájaros, aviones, etcétera) Con las extremidades inferiores (trote y galope de caballos, carrera y saltos), juegos al aire libre que no tengan reglas complicadas. Ejecute ejercicios de equilibrio sosteniendo algún objeto en la cabeza o caminando sobre una tabla o viga y juegos de precisión, con: tragabolas, boliches, lanzamiento de la pelota a canastas colocadas a la altura de los niños. Que el niño sepa guardar posiciones correctas, en toda su actuación. Sepa respirar (inspirar el aire por la nariz y arrojarlo por la boca).

Expresiones artísticas. Que el niño: escuche música selecta, ya sea la que ofrece el jardín o la propia de los conciertos infantiles. Ejecute ritmos con palmadas, con los pies, cucharas de madera, sonajas, triángulos, campanas y tome parte en las orquestas infantiles. Sepa sentir la belleza en cualquiera de sus manifestaciones (color, forma y sonido) y sea capaz de expresarla por el canto, la danza, dibujo, modelado y escenificaciones.

Actividades domésticas. Que el niño: Sepa además de las actividades enumeradas para el primer grado: Arreglar y servir la mesa. (Lavado de trastos). Hacer galletas, nieve, ensalada. (Lavado y mondado de frutas y verduras). Lavar y planchar la ropa de las muñecas, pañuelos y servilletas. Confeccionar la ropa de las muñecas con papel o tela usando aguja sin punta. Barrer y sacudir.

PROGRAMA MÍNIMO PARA EL TERCER GRADO DEL JARDÍN DE NIÑOS, 1942

Lenguaje: Que el niño: relate cuentos con mayor extensión, facilidad y soltura que en los grados anteriores, exprese con sencillez sus impresiones y diga fábulas o recitaciones acompañadas de mímica arrancada del contenido de las mismas. Describa y escenifique estampas sobre escenas de la vida infantil, de los animales, del hogar o de todos aquellos asuntos que le interesen. Trasmite recados correctamente, tome parte personal en las escenificaciones ya sea en las que él actúe, o en aquéllas en las que pueda hablar por la silueta, el títere, el guiñol o el fantoche.

Actividades para adquirir medios de expresión. Que el niño: Exprese libremente las ideas que adquiere mediante la observación de la naturaleza y la comunidad valiéndose para ello del modelado, del dibujo en sus diferentes formas, empleando crayolas y tintas para ser usadas con pincel o con la mano. Exprese sus ideas por medio del dibujo a base de ejercicios musculares, preparatorios para la escritura. Use también las superficies, palitos, material de construcción y de la naturaleza. Emplee el recortado siempre que sea en forma incidental y sin seguir proceso determinado. Exprese por medio de la arena, material complementario y de la naturaleza, escenas de la vida que le rodea. Conozca los colores anotados en los grados anteriores estableciendo diferencias que hay en cada gama del color (graduación del color en cuatro intensidades) aprovechándolas en forma adecuada en sus expresiones. Maneje la juguetería desmontable en mayor escala y construya sencillos juguetes de madera.

Experiencias sociales. Que el niño: exponga sus ideas sobre los aspectos del trabajo en el hogar y las funciones que corresponden a cada uno de los miembros de la familia. Haga uso adecuado de la casa de muñecas. Comprenda la relación que debe existir entre todos los elementos que estructuran la comunidad: obreros, profesionistas, campesinos, oficinistas, militares, para que se despierten en él sentimientos de valor, sacrificio y humanidad. Conozca los medios de comunicación y transporte con mayor amplitud que en los grados anteriores. Disponga de recreaciones, como: cine, teatro, circo, excursiones, visitas a museos y campos de juegos propios de su edad. Participe en la elaboración de los planes de trabajo, especialmente en lo que se refiere a formación de programas en los días sociales y desempeñe comisiones. Coopere en la vida social dentro y fuera del jardín por medio de actividades apropiadas. Contribuya al establecimiento de relaciones amistosas con los niños de otros países, valiéndose del intercambio de fotografías, cantos, juguetes, etcétera.

Civismo. Que el niño: se compenetre de lo que nuestro pabellón nacional representa y honores que merece. Escuche con el debido respeto el Himno Nacional y cante el coro correctamente. Conozca las banderas de algunos países y los nombres de algunos de nuestros héroes. Participe en las fiestas cívicas, con aportaciones relativas a la educación que se le imparte. Tenga hábitos de: aseo, puntualidad, orden, cooperación, cortesía, veracidad, honradez y respeto a los demás. Coopere en las campañas para el exterminio de animales perjudiciales (piojos, moscas, moscos, ratas, etcétera) Sepa evitar los peligros personales. Tome parte en las brigadas de alegría. Colabore en la conservación de la limpieza, tanto de su jardín como de los sitios que frecuente.

Conocimiento de la naturaleza. Que el niño: siembre y cuide plantas de fácil cultivo de almácigo, parcela, jardín y maceta. Establezca diferencias por su color en las flores y frutos. Aprecie la diferencia que hay entre un jardín, una hortaliza y una huerta. Conozca los animales más comunes, sabiendo su nombre, su forma de alimentación, la utilidad que prestan al hombre y distinga entre ellos, cuáles le son útiles y cuáles perjudiciales.

Haga observaciones sobre ciertos fenómenos naturales: lluvia, aguacero, granizo, tempestad, relámpago y rayo. Distinga y observe algunas características de las cuatro estaciones (como por ejemplo árboles en flor, renuevo de las hojas, árboles en fruto y caída de las hojas, cambio de temperatura, etcétera). Observe en sus excursiones la configuración del suelo y sepa distinguir: un río, un cerro, un volcán, una isla.

Cantos y juegos. Que el niño: participe de los juegos del segundo grado y de otros de realización más complicada y de propósito educativo de acuerdo con el programa correspondiente. Realice juegos populares, además de los del segundo grado: San Serafín, La gallina ciega y el Matarili. Sea capaz de dirigir algunos de sus juegos y escenificaciones muy sencillas.

Expresiones artísticas. Que el niño: escuche trozos de música selecta ya sea en los conciertos infantiles o lo que le ofrezcan en el jardín. Que comprenda el significado de los cuentos musicalizados. Interprete melodías por medio de movimientos rítmicos sencillos. Ejecute ritmos con instrumentos de percusión y tome parte en las orquestas infantiles, exprese con dibujo, modelado, trabajos en arena, etcétera, la belleza que haya podido captar en su contacto con la naturaleza y la comunidad.

Actividades domésticas. Que el niño: sepa arreglar y servir la mesa, lavar trastos, hacer ensaladas, galletas, nieve y refrescos. Coopere en el arreglo de los salones de actividades. Lave y planche ropa de muñeca, pañuelos y servilletas. Vista muñecos (atando, desatando y abotonando). Se vista a sí mismo y cuide del aseo de su persona.

Iniciación a la Aritmética y Geometría. Que el niño: ejecute juegos que requieran ordenamiento de dos en dos. Practique ritmos y juegos con pelota, aros, etcétera, en los que cuente hasta cinco. Agrupe objetos hasta el diez. Aprecie los diferentes tamaños: pequeño, mediano y grande. Cantidades: poco y mucho; más y menos. Dimensiones: largo y corto; ancho y angosto; delgado y grueso. Posiciones: adelante, atrás, arriba, abajo, derecha e izquierda. Aplique formas geométricas en figuras de vida y belleza (triángulos, cuadrados, rectángulos), empleando siempre el nombre correcto. Conozca el cubo, cilindro, prisma y esfera, por medio de la manipulación que tenga en sus ejercicios

de construcción y en el ensartado de cuentas siguiendo un ritmo. Conozca la línea recta y curva por el uso de argollas de madera y palitos.

Ejercicios especiales de educación física. Que el niño: camine en línea recta llevando un objeto sobre la cabeza con la finalidad de influir en su capacidad psicomotriz. Impida que caiga un globo de gas, golpeándolo en lo alto con las manos y otros ejercicios similares. Use aparatos propios para el jardín de niños en su campo de juegos. Practique debidamente los ejercicios de respiración. Se inicie en la rítmica por medio de interpretaciones de música debidamente seleccionada y movimientos adecuados acordes a su edad. Sencillos bailes regionales.

Iniciación a la lectura. Que el niño: realice ejercicios de atención, variados y sencillos con el material que se ha elaborado para el caso en los jardines de niños. Visualice de seis a ocho frases extraídas de un cuento previamente leído por la maestra. Ejecute juegos que ilustren dichas frases (Zapata, 1951).

En 1946 durante el gobierno de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) existían un total de 620 jardines de niños en toda la República. El Departamento de Educación Preescolar se convirtió en Dirección General misma que se preocupó en el avance del preescolar y por lo tanto se orientó a preparar educadoras en todo el país; por tal motivo se creó la Escuela Nacional para Maestros de Jardines de Niños quedando como directora la profesora Guadalupe Gómez Márquez y posteriormente en 1948 se publica el Plan de Estudios para Educadoras de Jardines de Niños 1948, documento que estipulaba las signaturas y contenidos que debían cubrir las futuras educadoras profesionales.

A finales de este sexenio, había en toda la República 898 jardines de niños los cuales tuvieron como objetivos principales: la salud del niño, el desarrollo de su personalidad, el desarrollo de un ambiente sano de las relaciones con los padres de familia a quienes se consideraba como los mejores educadores de los pequeños.

Durante el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) dio importancia a los Jardines de Niños, tomando en cuenta, desde lo técnico hasta lo económico, de aquí que la dirección respectiva subrayó la atención a los pequeños y la unión con su propio hogar, para conseguir la cooperación de éste en la labor educativa de los planteles, logrando así la cooperación de las autoridades, de las sociedades de madres de familia y la ayuda de las educadoras, quienes siempre se preocuparon por la mayor eficacia de la educación en los jardines de niños, logrado como resultado que los planteles aumentarán a 1132 en todo el país. Incluso en 1957, se celebró en México el Congreso de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP). Además de que en el informe

presidencial 1957-1958, se habló del servicio de 6 guarderías infantiles para hijos de empleados administrativos y de maestros, y tras la creación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños ENMJN, en las actividades de extensión, se impartieron cursos para las educadoras en los estados de Jalisco, México, Yucatán, Baja California Sur, Zacatecas y, de la misma manera, el número de alumnos se iba incrementando, duplicando su número entre 1947 y 1957, lapso en el que, de 660 planteles, llegaron a ser 1227 y según cifras oficiales, en 1950 existían 86,724 alumnos de educación preescolar en el país (Avita hernández, 2005).

En el periodo presidencial de Adolfo López Mateos (1958-1964) surgió la preocupación por mejorar la educación pública, además se puso en práctica una Reforma de los Planes en Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Normal; se pretendía que la enseñanza resultara más objetiva, adecuada a las exigencias del país y que diera al alumno más confianza, gusto por el trabajo y sentido de responsabilidad nacional e institucional; de allí el interés de la Secretaría por relacionar al alumno con el ambiente en que habría de desenvolverse, a través de la instalación de talleres de trabajo.

En cuanto a lo que se refiere a la Reforma de Educación Preescolar de este sexenio, se realizaron importantes cambios en los contenidos, de manera que se intentaba incidir en el desarrollo biopsíquico y la conducción emotiva del educando, para que el alumno se incorporase a la sociedad, desarrollara las aptitudes artísticas, creativas y encauzar el espíritu de iniciativa, confianza en sí mismo, el amor a la verdad, el sentido de cooperación y de responsabilidad (Cero en Conducta, 2005).

Se establecieron nuevas normas; entre las más importantes destacaron: la protección de los párvulos en cuanto a salud, crecimiento, desarrollo físico e intelectual, formación moral, iniciación en el conocimiento y uso de los recursos naturales de la región en que habitaban, adaptación al ambiente social de la comunidad, adiestramiento manual e intelectual, mediante labores y actividades prácticas, estimulación de la expresión creativa del pequeño.

En 1962 a la educación preescolar se le asignó el siguiente plan: protección y mejoramiento de la salud física y mental; comprensión y aprovechamiento del medio natural; comprensión y mejoramiento de la vida social; adiestramiento en actividades prácticas; y expresión y actividades creadoras (Meneses, 1988). En este programa se realizaban guías mensuales para el desarrollo de las actividades en función del interés y necesidades del niño, así como del entorno que lo rodea, esto se realizaba a través de Unidades de Acción, basadas en:

1. Los niños participando en la función de sus vidas, 2. impulso y aprovechamiento de los recursos naturales por parte del niño, 3. los niños adaptándose y mejorando el medio ambiente en que se desarrollan, 4. iniciación de los niños en la apreciación de los valores de México y de otras naciones.

Atendía los intereses y necesidades de los niños y niñas en forma integral en tres grados y estaba agrupado en 5 áreas:

1. Protección y mejoramiento de la salud física y moral
2. Comprensión y aprovechamiento del medio natural
3. Comprensión y mejoramiento de la vida social
4. Adiestramiento en actividades prácticas y juegos
5. Actividades de expresión creadora

Se basaba en la vida en el hogar, en la comunidad y en el contacto de la naturaleza.

Quedando organizado de esta manera el Programa De Educación Preescolar 1962:

Protección y mejoramiento de la salud física y mental:

Destrezas para practicar el aseo personal, caminar correctamente y evaluar los accidentes más comunes. Habilidad para precaverse contra el frío, el calor y la lluvia. Hábitos para hacer buen uso del ejercicio y descanso. Ideas claras acerca de los peligros más frecuentes y de los mejores medios para evitarlos. Actitud de aprecio de la salud personal y de la de sus semejantes y la necesidad de atender las recomendaciones del médico y de la enfermera, en su caso.

Comprensión y el aprovechamiento del medio natural.

Destrezas para orientarse en el edificio del Jardín de Niños y en la manzana o barrio donde esté situado. Conocer la relación de los lugares anteriores con la ubicación del lugar. Sensibilidad inicial del niño ante las bellezas naturales del ambiente. Estimulación y gratitud hacia los diversos trabajadores por los servicios que estos prestan. Actitudes de cariño para las plantas y animales útiles y para responsabilizarse en el cumplimiento de fáciles tareas. Capacidad para distinguir los animales dañinos y defenderse de ellos. Adquisición de elementales destrezas para protegerse de los fenómenos naturales que pueda perjudicarlo. Iniciación de su pensamiento objetivo, a través de las observaciones y actividades que realice.

Comprensión y mejoramiento de la vida social.

Destreza para ayudar en sencillas faenas del hogar y del Jardín de Niños. Adquisición de actitudes de amor y respeto para los padres y demás miembros del hogar, así como para su educadora.

ACTIVIDADES: Las actividades se realizaban de acuerdo a las unidades de acción a tratar, estas actividades eran: saludo, revisión de aseo, jardinería, motivación, juego de atención, cantos, ritmos y juegos , actividades prácticas, expresión libre, actividades de hogar, recreo, descanso, biblioteca, conversación y despedida. Dentro de estas actividades, se marcaban algunas especificaciones a seguir, como: *metas:* pretendiendo dar a conocer hacia dónde se llevará al niño dentro de sus aprendizajes, y que tipo de estimulaciones se implementarán; *sugestiones:* en este espacio, se dará a conocer cómo estarán organizadas las actividades a realizar; *materiales:* aquí se anota todo tipo de material que se utiliza dentro de las actividades, para el mejor aprendizaje del niño. Se concibe al niño como un ser capaz, ya que al encauzar su espíritu de iniciativa, podrá ser espontáneo, responsable y podrá formar su propio carácter, adquiriendo hábitos, habilidades, actitudes, destrezas y capacidades que lo llevarán a ser mejor día con día, perfeccionando así sus capacidad física, mental y social, aprovechando el medio natural y adiestramiento práctico. En cuanto al adiestramiento práctico: destreza para preparar sencillos alimentos y realizar trabajos manuales adecuados a sus personales correctamente los órganos de los sentidos en actividades de la vida infantil; Conocimiento del ambiente para aprovechar lo que ofrece y evitar los peligros que en él pueden ocurrir.

De esta manera la Reforma de los planes de trabajo se organizó, en la Educación Preescolar, logrando así las metas mencionadas y los objetivos que tienden a lograr una educación integral en el escolar. En cuanto a la instrucción de las educadoras en 1964 se contaba en el país 29 escuelas normales para educadoras entre federales, estatales y particulares y al final de este sexenio incremento a 31 (Avita hernández, 2005). El programa era único para los tres grados, graduando a la educadora, las actividades de acuerdo a la madurez del niño. Durante este periodo, la cobertura de la demanda de servicio a los niños en edad de preescolar solo alcanzo el 11% del total con a 2 324 Jardines de Niños y 266,625 alumnos.

Durante el periodo presidencial de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) no se registran importantes avances en cuanto la Educación Preescolar. El progreso cuantitativo fue mínimo, ya que de 2 324 planteles que había en el sexenio anterior, tan sólo aumentaron a 3 164 durante este gobierno.

En la administración de Luis Echeverría (1970-1976) el interés fue mejorar el sistema educativo poniendo en marcha una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa para diversificar los servicios educativos, aumentar el número de escuelas y reformar los planes de estudio. Particularmente, para las escuelas de educación

preescolar, poniendo énfasis en el contenido nacionalista del ciclo, mientras que en el aspecto técnico del Programa del Jardín de Niños y los Temas Mensuales, que manejaban Unidades de Acción y Centros de Interés, fueron sustituidos por las Guías Didácticas, mismas que en un principio se emitían mensualmente y posteriormente se publicaron en ejemplares anuales, para normar y orientar la práctica docente de las educadoras, (Avita hernández, 2005).

Se insistía en que el proceso de aprendizaje radicaba en dos actividades fundamentales: jugar y ampliar las experiencias sensomotrices; en lo que se refiere a juego, se afirmaba que éste, enseña al niño a coordinar el ritmo de sus movimientos; lo ayuda a desarrollarse física y socialmente, lo cual contribuye a modelar su personalidad y a practicar sus habilidades, en lo cual se asociaban las experiencias socio afectivas, las cuales reafirman su estabilidad emocional; determinan en gran parte su modo social de ser; le dan una imagen más objetiva de sí mismo, y le proporcionan una base comparativa más sólida entre su realidad y la naturaleza del mundo que lo rodea.

También se puso énfasis en la capacidad de atender, recordar y asociar ideas; se estimuló el deseo de expresar correctamente las propias ideas, lo cual era muy importante para introducir a los alumnos en el mundo del lenguaje. Para este momento la educación preescolar manejaba contenidos como: el lenguaje; las matemáticas; el hogar y el jardín de niños; la comunidad; la naturaleza; el niño y la sociedad; el niño y el arte; las festividades y los juguetes.

Durante el gobierno de José López Portillo (1976-1982) se llevó a cabo un diagnóstico de la situación escolar, así como de programas de trabajo para la educación básica, la formación de maestros, la educación en zonas deprimidas y para grupos marginados, la educación abierta, la capacitación, la educación tecnológica, la educación superior (Zambrano, s. f.).

En cuanto al nivel básico, el diagnóstico llamó la atención sobre diversos problemas de la educación preescolar: la atención a la demanda era baja, la distribución de oportunidades era desigual con una alta concentración en el medio urbano y con la atención casi exclusiva de los sectores medios y altos; además se identificaron bajos índices de eficiencia en los primeros grados de la primaria que se presumía estaban asociados con la inasistencia de los niños a la educación preescolar. Por esta razón uno de los objetivos prioritarios del Plan Nacional de Educación de su sexenio, fue la puesta en marcha del Programa “Educación para Todos”, cuya meta era atender a todos los niños con rezago educativo. (Educación, s.f)

Durante los años de 1975 a 1980 surgieron diversos organismos públicos como FIOSCER (Fideicomiso de Obras Sociales a Campesinos Cañeros) teniendo como objetivo, brindar a la población en edad preescolar de zonas cañeras, los servicios de jardín de niños. Este se comprometió a absorber los gastos que este servicio generaría (conductoras, edificio escolar, material didáctico) y la Secretaría de Educación Pública a brindaría capacitación técnica al personal que atendía a los niños en cada uno de los jardines (González, 1994); CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) el cual creó programas como *Madres Jardineras o preescolar urbano*, en el que participan madres de comunidades dispersas, a las que se les capacita para la atención adecuada de sus hijos, *el Manual del Instructor Comunitario*, el cual dependía de la comunidad y se apoya en los padres de familia, proponía objetivos específicos como: lenguaje, matemáticas, desarrollo social, conocimiento de la naturaleza, coordinación motriz, sensopercepción, expresión artística, música y movimientos, en el cual, el papel del instructor era proponer actividades y guiar el trabajo de los niños, apoyando su labor con fichas de actividades de lenguaje, matemáticas, música, juego y expresión artística, en dichas fichas se indican el qué y para qué, quienes, cómo, con qué y dónde de la actividad.; al igual en este mismo.

En septiembre de este mismo año, la SEP solicitó a CONAFE elaborar un proyecto de Educación Preescolar apto para operar en pequeñas localidades rurales y se creó *el programa preescolar rural*, el cual funcionó con un instructores que oscilaban de entre 15 a 20 años de edad, con secundaria concluida, a los cuales se les capacitaba en el manejo de los materiales didácticos y en dinámica de grupo, este programa dio inicio en 1980-1981 en forma experimental en 100 comunidades rurales y atendió a 2300 niños de cinco años (CONAFE, s. f.).

Al mismo tiempo (1979) en los jardines de niños, surge la preocupación de aplicar un programa que diera mayor cobertura a la población infantil, tomando en cuenta a la vez los beneficios, riesgos y las medidas para superar los problemas educativos.

Se propone satisfacer y desarrollar las necesidades del niño preescolar, la maduración psicofísica para ampliar sus posibilidades y sus capacidades, buscando a la vez una secuencia en el desarrollo del niño que fundamente sus logros en siguientes etapas, ya que esta edad es la base para la adquisición de estructuras y sistemas más elaborados del aprendizaje; además de que se logran importantes adquisiciones como el lenguaje oral, una coordinación perceptivo-motriz fina, las bases para formar una personalidad, la autonomía y la identidad personal; en beneficio de sí mismo y de su comunidad.

El Programa de Educación Preescolar 1979, buscaba el desarrollo óptimo de los niños y su integración al medio social, observando los siguientes objetivos:

Propiciar y encauzar científicamente la evolución del niño en su etapa preescolar:

- Favorecer la maduración física, mental y emocional.
- Brindar al niño la oportunidad de realizarse satisfaciendo sus necesidades e intereses.
- Vigilar, prevenir y atender el proceso normal de desarrollo.
- Lograr su incorporación natural al siguiente nivel educativo.
- Fomentar su integración al medio y proyectarlo en su comunidad como elemento activo.

ORGANIZACIÓN: El Programa de Educación Preescolar de 1979 está dirigido a estimular el Área Cognoscitiva, Área Emocional-Social, Área del Lenguaje y Área Motora. Cada área esta subdividida en aspectos para un mejor manejo didáctico que contemplados en los objetivos generales, particulares y específicos del programa.

Los objetivos generales: señalan las conductas que al analizar la etapa preescolar, el educando manifestará como muestra de madurez, en los procesos evolutivos naturales.

Objetivos particulares: corresponden a la síntesis de logros que en cada área marcan la consecución de un nivel madurativo que se traduce al exterior en conductas representativas del mismo.

Objetivos específicos: Son los sucesivos niveles de madurez, que señalan la realización correcta de la evolución del niño en esta etapa. El contenido programático, organizado en niveles de madurez, que no marca edades ni grados escolares, sigue exclusivamente los pasos ordenados del proceso madurativo en cada área. La metodología que regula el uso del programa, da pautas para que cada educadora inicie su acción estimulante a partir del nivel evolutivo del grupo, al igual fija también el criterio de selección de objetivos a alcanzar.

Sugerencias generales de actividades: Relacionadas con el logro del objetivo particular, este es una síntesis de logros en cada aspecto de cada área. Presentándose secuenciados en cuanto a nivel de dificultad, pretendiéndose dar una pauta a la educadora, para organizar su estimulación en torno a los objetivos específicos en grupos de actividades que propicien la conducta. El objetivo específico es la representación de un nivel de madurez y cada uno es un proceso seleccionado por nivel de madurez que el grupo presente al inicio del proceso enseñanza-aprendizaje. Marca así una pauta específica en la metodología del programa, respetando a la vez la iniciativa y preparación de la educadora, el diseño de la misma y la flexibilidad del programa.

Los temas: el niño aprende a analizar, a pensar, entorno a temas que le son familiares, llegando a conclusiones y razonamientos que le permiten generalizar, llegar a la abstracción, a la construcción de conceptos que integrados favorecen su creatividad. A través de los objetivos se entiende la maduración progresiva del pensamiento, los temas también ofrecen una secuencia de temas cercanos y distintos al propio niño, para su preparación en función de integrar conocimientos. Sirviendo a la vez como base para organizar las actividades que secuenciadas, constituyen la estimulación para el logro de los objetivos, que entorno al análisis y desarrollo de un tema, se activan los procesos madurativos que se pretende estimular y madurar.

El programa presenta temas de interés del niño en edades preescolares y cercanas a él en su cotidianidad, para familiarizarse con el medio que le rodea, iniciando desde el conocimiento de sí mismo, su familia, comunidad y así sucesivamente hasta llegar al conocimiento en su totalidad (yo, mi comunidad, mi religión, mi país, el hombre).

Evaluación: mediante un proceso continuo y sistemático para evaluar el cumplimiento de los objetivos del aprendizaje. *evaluación inicial:* consiste en la elaboración de un perfil de grupo, en cada una de las áreas de desarrollo, al inicio del año escolar para ubicar dentro del programa al grupo; esta evaluación la realiza la maestra como diagnóstico de las necesidades e intereses de los niños; *evaluación continua:* esta evaluación la propone el programa a realizarse en forma diaria y mensual a través de registros; *evaluación final:* se pretende comprobar el cumplimiento de los objetivos del año escolar, haciendo un perfil individual y de grupo ubicando el nivel de madurez logrado en cada área del desarrollo al final del curso (SEP, 1979).

Durante este período, se decretó en el Art. 24 del Reglamento Interior de la SEP, que corresponde a la DGEP organizar, operar, desarrollar y supervisar el sistema federal de educación preescolar, por lo que se asume la elaboración del programa de Educación Preescolar 1981, y se acompaña en los años subsecuentes de una serie de acciones de capacitación sobre el programa. Así mismo en esta época, el gobierno dio prioridad a la Educación Preescolar estableciéndose la meta de ofrecer un año de Educación Preescolar o su equivalente, al 70% de los niños de cinco años, carente de este servicio.

Una vez que el Preescolar paso a formar parte del currículo de Educación Elemental se tenía como objetivo establecer continuidad con la escuela primaria, atendándose el desarrollo integral del niño de esta edad. Con el gobierno de José López Portillo se profundizó en los estudios acerca de la evolución del niño en la edad preescolar; por primera vez se construyó un programa propio para este nivel, donde se

permitía una participación más activa al educando y a la educadora una visión más clara y precisa de los objetivos a lograr en su labor docente (Tinoco, Cruzalta, & Arriaga, 2007).

El Programa de Educación Preescolar 1981 se orientaba en las teorías de Freud en cuanto a la estructuración de la afectividad, y las de Wallon y Piaget que demuestran la forma como se construye el pensamiento son las pruebas indiscutibles para explicar el desarrollo del niño, su personalidad y la estructura de su pensamiento a partir de las primeras experiencias de su vida. La fundamentación psicológica del programa comprende tres niveles: el primero fundamenta la opción psicogenética como base teórica, el segundo aborda la forma como el niño construye su conocimiento y el tercero, las características más relevantes del niño en el periodo preoperatorio.

Este programa consta de tres libros para hacer más funcional su manejo.

Libro 1. Planificación del programa

Comprende la planificación general del programa, permite a la educadora tener una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las distintas líneas teóricas que lo fundamentan, de los ejes de desarrollo basados en las características psicológicas del niño durante el periodo preescolar y de la forma como se conciben los aspectos curriculares (objetivos, actividades, recursos y evaluación).

Objetivos generales del programa: favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características propias de esta edad.

Objetivos del desarrollo afectivo-social del niño:

- Desarrollar su autonomía dentro de un marco de relaciones de respeto mutuo entre él y los adultos y entre los mismos niños para que adquiera una estabilidad emocional que le permita expresar con seguridad y confianza sus ideas y afectos.
- Desarrollar la cooperación a través de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños grupos, logrando paulatinamente la comprensión de otros puntos de vista y en general del mundo que los rodea.

Objetivos del desarrollo cognoscitivo para el niño:

- Desarrollar la autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento, a través de la consolidación de la función simbólica, la estructura progresiva de las operaciones lógico-matemáticas y de las operaciones infralógicas o espacio-temporales con el fin de establecer las bases para sus aprendizajes posteriores particularmente en la lecto-escritura y las matemáticas.

Objetivos del desarrollo psicomotor para el niño:

- Desarrollar su autonomía en el control y coordinación de movimientos amplios y finos a través de situaciones que facilitando los grandes desplazamientos como la ejecución de movimientos precisos.

Contenidos: Pretende dar un contexto al desarrollo de las operaciones del pensamiento del niño a través de las actividades. De esta manera contenidos y procesos de desarrollo se encuentran interrelacionados, con una subordinación de los primeros y los segundos.

Actividades:

- Por medio de las actividades se operativizan los elementos que intervienen y se establecen las relaciones entre ellos.
- Las actividades son medios para poner en relación a los niños con objetos de conocimiento que pueden ser de naturaleza diversa, y favorecer la construcción progresiva de nuevas estructuras y nuevas formas de participación en la vida social.
- La planeación para trabajar sobre los objetivos del programa esta implicando el desarrollo de actividades que requieren del esfuerzo del niño y que le presentan problemas que resolver, preguntas qué responder, relaciones que establecer, que lo llevaran a coordinar otros puntos de vista, por lo cual no se plantea una actividad totalmente lúdica, sino que tiene que existir un equilibrio entre ambas situaciones.

Ejes para la organización en base a los ejes de desarrollo:

- Afectivo-social.
- Función simbólica.
- Pre operaciones lógico-matemáticas.
- Construcciones de las operaciones infra-lógicas (o estructuración del tiempo y espacio)

Áreas para organizar las actividades (rincones).

- Dramatización.
- Expresión gráfico-plástica.
- Biblioteca.
- Construcción con bloques.
- Ciencias Naturales.
-

Evaluación: hace un seguimiento del proceso de desarrollo del niño en cada uno de los ejes que se han señalado con el fin de orientar y reorientar la acción educativa a favor del desarrollo y de ninguna manera aprobar o desaprobado al niño; ajusta la planeación

semanal; atiende al desarrollo de procesos que se manifiesta en la forma como el niño crea, comete errores, resuelve problemas, establece relaciones con los objetos,

se relaciona con sus semejantes y los adultos, etc. La evaluación se realizaba a través de dos procedimientos:

Evaluación permanente: consiste en la observación que la educadora hace a través de las actividades que realiza cada día y durante todo el año escolar. Se requiere una actitud atenta por parte de la educadora para descubrir los avances y dificultades que el niño va mostrando en su proceso de desarrollo.

La educadora usará un cuadernillo en el que se le destinará una o varias páginas a cada niño, en esa anotará algún hecho sobresaliente de la conducta del niño. Se realizarán al finalizar la actividad que haya sido muy relevante durante un día de trabajo al finalizar el desarrollo de una unidad. En esta actividad colectiva en que los pequeños grupos comentan el resultado de su trabajo, de la cooperación y no cooperación de los miembros del grupo, los resultados que se habían propuesto como grupo total y muy especialmente de las actitudes y participación de la educadora. Así se incorporan como una actividad permanente la auto evaluación y la coevaluación, la educadora es sujeto de evaluación por parte del grupo.

Evaluación transversal: es un registro del proceso de desarrollo que se lleva a cabo en dos momentos del año escolar, se basa en las observaciones de la evaluación permanente. Los aspectos a observar coinciden con la secuencia de cada una de los ejes de desarrollo que conforman las características del niño en edad preescolar. Existen dos momentos para esta evaluación:

- *Primera evaluación o evaluación diagnóstico.* Se realiza en el mes de octubre, después del ingreso de los niños al jardín, cuando hayan superado la crisis de transición hogar-escuela, su finalidad es conocer el estadio de desarrollo en que está el niño para orientar las actividades y valorar si hay niños con dificultades o problemas particulares.
- *Segunda evaluación o evaluación terminal.* Se realiza en el mes de mayo, la educadora hace una síntesis de los progresos alcanzados, se hace a través de las observaciones cuidadosas que la educadora haga sobre el niño, cuando realiza sus actividades normales.

El registro de la evaluación se hace en una hoja especial que permite observar con claridad la secuencia de desarrollo que va presentando cada niño (SEP, 1981)

Libro 2. Planificación por unidades

Consta de diez unidades temáticas y varias actividades que se desprenden de cada una de ellas.

En el desarrollo de cada una de las unidades se encuentran desglosados:

- Introducción.
- Objetivos específicos de cada unidad relativos a los contenidos de la misma.
- Referencia a los ejes de desarrollo.
- Situaciones que se derivan de la unidad (contenidos generales) que tiene la posibilidad de ser ampliados.
- Contenidos específicos del mundo socio-cultural y natural que se tocan en cada unidad.
- Sugerencias de actividades generales y específicas que podrán realizarse en cada unidad.
- Los materiales.
- La evaluación.
- Unidades:
 1. Integración del niño a la escuela.
 2. El vestido.
 3. La alimentación.
 4. La vivienda.
 5. La salud.
 6. El trabajo.
 7. El comercio.
 8. Los medios de transporte.
 9. Los medios de comunicación.
 10. Festividades nacionales y tradicionales

Libro 3. Apoyos metodológicos

Este cuaderno le amplía a la educadora algunos criterios metodológicos para trabajar cada uno de los ejes de desarrollo en distintas situaciones. Consta de cuatro capítulos que guían el trabajo de la educadora:

- Aborda los criterios metodológicos de la preoperación lógico-matemática (operaciones que implican la adquisición progresiva del concepto número).
- Se refiere al desarrollo afectivo-social del niño, donde hace énfasis a las interacciones sociales que se dan en el proceso educativo.
- Se enfoca a la función simbólica y toma como punto central los diferentes medios que favorecen la capacidad representativa del niño, también hace

énfasis detallado de los criterios y actividades que apuntan a la progresiva adquisición de la lecto-escritura.

- Se aborda la estructuración del tiempo y espacio, así como algunos criterios que la favorezcan.
- Anexo: describe una situación totalmente dirigida por el programa y otra con intervención de la educadora.

Durante este sexenio de López Portillo la matrícula total de preescolar se triplicó durante y la atención de niños se cuadruplicó en el mismo periodo. La gestión de Miguel de la Madrid (1982-1988), no presentó un plan de educación, sino que la nueva administración que tomó posesión en 1982 elaboró un Plan Nacional de Desarrollo en el que la *revolución educativa* estuvo inscrita como uno de sus principales elementos. Este gobierno enfrentó una fuerte crisis económica que lo orilló a reducir el gasto destinado al sector educativo; que afectó la demanda de escolaridad en la población de menores ingresos y acrecentó sus niveles de reprobación escolar. En esas condiciones, el sistema educativo mexicano interrumpió las tendencias expansivas que lo habían caracterizado en décadas anteriores.

Fue en 1983 que Miguel de la Madrid presentó el *Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y Deporte* que, entre sus principales objetivos y políticas estratégicas para mejorar la educación destacaron: ofrecer un año de educación preescolar a todos los niños de cinco años de edad, descentralizar la educación y reformar los estudios de educación normal. Igualmente, este introdujo el concepto de *calidad*, como un elemento central para consolidar la política educativa. Este nuevo énfasis, marcó la diferencia con los gobiernos anteriores que se habían preocupado exclusivamente por incrementar la capacidad física del sistema educativo, dejando de lado la calidad de los servicios educativos.

Uno de los objetivos del programa se dirigía a descentralizar la educación básica, normal y superior; propuesta que tuvo como antecedentes las medidas de desconcentración administrativa desarrolladas en la administración anterior, las cuales habían permitido mayor coordinación entre los gobiernos locales y el gobierno federal. Así de esta forma se establecieron acuerdos de coordinación entre ambos órdenes de gobierno que implicaron la creación de consejos estatales de educación con representación de las autoridades federales, estatales y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). De la misma forma, la estrategia de descentralización admitió el establecimiento de direcciones generales de servicios

coordinados en cada entidad y otros órganos de coordinación. El objetivo de la descentralización fue transferir los servicios educativos (nivel preescolar, primaria, secundaria y normal) del gobierno federal a los gobiernos de los estados.

Durante la dirección de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) la característica central de su política educativa fue la modernización del sistema escolar. El Programa para la *Modernización Educativa*, programó de manera prioritaria la conformación de un sistema de mayor calidad, que se adaptara a los cambios económicos que requería el país en el contexto de las transformaciones mundiales marcadas por el libre mercado. Se inició un conjunto de acciones para la reorganización del sistema educativo: la obligatoriedad de la escolaridad secundaria; la promulgación de la Ley General de Educación de 1993; la búsqueda de la calidad y la equidad educativas; se mantuvo un énfasis en el aprendizaje de competencias científicas, tecnológicas y laborales; se fomentó la participación de los empresarios en la gestión escolar y una mayor vinculación con el sector laboral.

En el caso de la educación preescolar, se propuso como meta, para el año 2000, atender al 65% de la población de niños de edad de 4 años y expandir el alcance de este nivel para lograr una mayor cobertura, al igual se tuvo como prioridad que todos los niños cursaran por lo menos un año de este nivel educativo, el cual no tuvo carácter obligatorio para ingresar a la primaria; además de que en mayo de 1992 surgió a nivel nacional la primera edición del Programa de Educación Preescolar 92 (Universitaria YMCA, 2007).

PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR DE 1992

Entre sus principios, y de manera general, este programa propuso situar al niño como centro del proceso educativo. Respeta las necesidades e intereses de los niños. Así como a su capacidad de expresión, exploración y juego, favoreciendo su proceso cognitivo, de socialización, lenguaje y creatividad.

Como estructura operativa del programa, se eligió el método de proyectos cuyos objetivos generales son que el niño desarrolle:

Objetivos del programa:

Que el niño desarrolle:

- Su autonomía e identidad personal, para que reconozca en su identidad cultural y nacional;
- formas sensibles de relacionarse con la naturaleza, para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.
- su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos;

- formas de expresión creativa a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo que le permitirá adquirir aprendizajes formales;
- un acercamiento a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de materiales y técnicas.

Con este programa se introdujo el método de proyectos, considerado como una propuesta de trabajo flexible en su aplicación; el proyecto, es la organización conjunta de la tarea educativa a través de la organización de juegos y actividades que se desarrollan en torno a una pregunta, problemática o actividad concreta que responde a las necesidades e intereses de los niños.

El desarrollo del proyecto comprende diferentes etapas son: surgimiento, elección, planeación realización, culminación y autoevaluación, en la que la educadora debe estar abierto a las posibilidades de participación y toma de decisiones que lo niños muestren; tienen una organización que le dan tanto los niños como la educador, así que esta organización no se da, de manera rígida, sino que queda abierta a las aportaciones de todo el grupo para que lo planeado desde el inicio lleve al logre de los objetivos; además de que toma en cuenta el trabajo grupal o en pequeño grupos ya que el proyecto es para todos. La elección de los proyectos se fundamenta en aquellos aspectos de la vida del niño que le son significativos y de interés.

Para orientar a la educadora en la elección de proyectos se sugiere una serie de temas generales, que pueden ser enriquecidos con otros más acordes las características de cada región, comunidad jardín de niño o grupo.

Proyectos:

- Vamos a arreglar nuestro salón;
- Como podemos construir...
 - un invernadero
 - una hortaliza
 - un jardín?
- Organizemos un sexposición de...
 - pintura
 - escultura
 - fotografía
- La fiesta para...
 - la primavera
 - el carnaval
 - el día de la madre
 - el día del maestro

- Vayamos...
 - al río
 - a la playa
 - a la milpa
 - al cerro
 - al parque
- Los artistas de...
 - teatro
 - circo
 - danza
- Vamos a formar nuestra biblioteca con...
 - cuentos
 - recetarios
 - libros
 - revistas
- Cocinar con las recetas de la abuelita...
 - dulces
 - pan
 - ensaladas
 - antojitos
- Como nacen los pollitos?
- El museo de la ciencia del jardín de niños.

Los bloques de juegos y actividades: atienden con una visión integral el desarrollo del niño. Los bloques que se proponen son:

- Bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística relacionadas con:
 - música,
 - artes escénicas,
 - artes gráficas y plásticas.
 - literatura,
 - artes visuales;
- Bloque de juegos y actividades psicomotrices relacionadas con:
 - la estructuración espacial a través de la imagen corporal: sensaciones y percepciones,
 - la estructuración del tiempo;
- Bloque de juegos y actividades de relación con la naturaleza:

- ecología,
- salud,
- ciencia;
- Bloque de juegos y actividades de matemáticas;
- Bloque de juegos y actividades relacionados con el lenguaje:
 - Lengua oral,
 - Escritura,
 - Lectura;

Esta organización por bloque responde más a necesidades de orden metodológico, ya que se trata de garantizar un equilibrio de actividades que pueden ser planteadas por los niños.

Evaluación: entendida como un proceso de carácter cualitativo que pretende obtener una visión integral de la práctica educativa y se realiza a través de la observación por parte del docente. En la organización del programa por proyectos la evaluación tiene cuatro momentos diferentes:

Evaluación inicial: el docente formula una primera impresión de cada uno de los niños al inicio de cada ciclo escolar, y durante las primeras semanas ampliará su conocimiento sobre cada uno de ellos; los datos de estas observaciones serán el punto de partida para orientar sus acciones educativas.

Auto evaluación grupal de cada proyecto: realizada en el momento de culminación de cada proyecto, establece un punto de reflexión de los diferentes equipos reunidos en grupo sobre la tarea realizada entre todos, considerando la libre expresión de los niños y las opiniones de la educadora.

Evaluación general del proyecto: la educadora elaborará la evaluación general del proyecto terminado, de acuerdo al formato correspondiente, considerando lo que se logró y lo que no se pudo lograr.

Evaluación final: es la síntesis de las autoevaluaciones de fin de proyecto y de las observaciones realizadas por el docente durante todo el año escolar. Consiste en una descripción breve que refleja el desarrollo del programa y comprende dos tipos de informe: del grupo total y de cada uno de los niños (SEP, 1992).

Además como apoyo para las educadoras se publicó un cuaderno de bloques de juegos y actividades, en el cual se ofrecieron orientaciones para llevar a cabo el trabajo con proyectos; además se incluyeron contenidos y propósitos educativos y un conjunto de juegos y de actividades para el trabajo pedagógico en las diferentes dimensiones. En el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000) se continuó con la política modernizadora de su

antecesor Carlos Salinas de Gortari. Dentro de este sexenio la ampliación de la cobertura de los servicios educativos con criterios de equidad fue uno de los rasgos más destacados de la política educativa zedillista.

En el caso de la educación preescolar se propuso por primera vez lo que ha de ser la función educativa de preescolar que, debe ofrecer a los niños la oportunidad de desarrollar su creatividad, de afianzar su seguridad afectiva y la confianza en sus capacidades, estimular su curiosidad y efectuar el trabajo en grupo con propósitos deliberados y asimismo aprovechar el interés de los niños en la exploración de la palabra escrita y en actividades que fomenten el razonamiento matemático. Además de que surgió el *Programa Por una nueva escuela Urbana* para todos los planteles de educación básica, preescolar, primaria y secundaria que pretendía entre otros, fortalecer los procesos de planeación docente en el aula y en la escuela, tendientes a mejorar los resultados de formación y aprendizaje de la población infantil. En este marco y considerando las limitaciones detectadas en la operación del PEP 92, donde la práctica educativa dio énfasis a la aplicación del método de proyectos como fin de la educación preescolar y no como medio para que los niños y niñas obtuvieran aprendizajes, en el año de 1996, surge como documento normativo de la práctica pedagógica en esta entidad, la *Guía para la Planeación Docente*, en sustitución del PEP 92. Que tenía como objetivo proporcionar a los docentes del nivel preescolar contenidos teórico-pedagógicos que enriquezcan la práctica educativa (SEP, 1996).

Otros de los programas y que se implementó en las áreas rurales para asegurar los servicios educativos en las localidades marginadas para la educación fue el *Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB)*. El PAREIB, se considerado como un proyecto compensatorio, dirigido a los padres y madres de niños menores de 4 años que viven en condiciones de extrema pobreza en comunidades rurales e indígenas. Es una alternativa educativa de carácter autogestivo que ofrece orientación, atención y capacitación a padres y madres de familia, a través de un promotor educativo preferentemente madres de la propia comunidad para atender de manera intencionada las necesidades afectivas, sociales, cognitivas, físicas de salud y alimentación de sus hijos menores de cuatro años de edad; que desarrolla cada ciclo educativo en cuarenta sesiones, generalmente éstas son semanales y su horario es flexible, las sesiones se complementan con visitas domiciliarias donde el promotor educativo apoya y asesora de manera personal a los padres reforzando los contenidos expuestos en las sesiones de capacitación.

2.3 Propiedades de los jardines de niños y su población escolar

Los jardines de Niños oficiales brindan educación gratuita a niños de tres a cinco años once meses de edad; en dos turnos matutino y vespertino, en un horario de 9:00 a 12:00 hrs en el turno matutino y de 14:30 a 17:30 hrs en el turno vespertino, usualmente cuentan con espacios amplios de aproximadamente 1,469.60 metros cuadrados de superficie, de los cuales la construcción de los salones llega a ser de aproximadamente de 760.45 metros cuadrados, dependiendo de la población; comúnmente todos los edificios suelen ser de una sola planta, con aulas que miden seis por ocho metros aproximadamente, que cuentan con ventilación e iluminación adecuada; usualmente los Jardines de Niños se encuentran distribuidos de la siguiente manera, cuentan con sanitarios para niños y niñas respectivamente, una dirección, biblioteca, bodega, sala de usos múltiples, patio de juegos, cancha deportiva, chapoteadero y áreas verdes; el mobiliario está conformado por, mesas y sillas para los niños, un escritorio y silla para la educadora, pizarrón, estantes y diversos materiales adecuados y aptos para la realización de las actividades educativas dentro del aula; los salones, se encuentran divididos por áreas de trabajo, por medio de estantes, guacales, libreros, repisas de las cuales sobresalen las áreas de construcción, naturaleza, gráfico plástico y dramatización, las cuales se encuentran decoradas y con los suficientes materiales para que los alumnos lleven a cabo sus actividades didácticas.

El personal que labora en el Jardín de Niños es contratado solo por la Secretaría de Educación Pública, por lo cual se requiere, se requiere título profesional de Profesor en Educación Preescolar o de Licenciado en Educación Preescolar, expedido por instituciones educativas públicas o particulares con incorporación de estudios al sistema educativo nacional, el personal de estos, suele estar conformada por una directora, un educadora por grupo que sea asignada bajo los siguientes criterios, según los lineamientos para la organización y función de los servicios de educación inicial y básica: necesidades de servicio, experiencia docente, participación en actividades de actualización e interés personal de las educadoras; asistentes educativos o especialistas en puericultura y un maestro de educación física los cuales sujetan sus labores al calendario escolar oficial de lunes a viernes con un horario de: para el turno matutino el director cubrirá un horario de 8:15 a 12:45 hrs y el personal docente un horario de 8:30 a 12:30 hrs para el turno vespertino el director cubrirá un horario de 13:45 a 18:15hrs y el personal docente un horario de 14:00 a 18:00 hrs.

En cuanto a la forma de trabajo la educadora realiza una planeación didáctica la cual esta apoyada en el Programa de Educación Preescolar 2004 el cual es de carácter obligatorio su aplicación, al igual que los libros de texto gratuitos, estos buscan que los niños desarrollen ciertas competencias que se agrupan en seis campos formativos que hay que favorecer (*desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística; y desarrollo físico y salud*) por medio de situaciones didácticas que la educadora propicia.

La distribución de los alumnos para la integración de los grupos es establecido y comunicado por la Dirección General a cada plantel educativo que generalmente oscila entre 25 a 30 alumnos por grupo; los grupos que forman por lo general suelen ser tres o más dependiendo de la demanda de cada grado, en el tercer grado se encuentran los niños de cinco años a cinco años once meses, en segundo grado se encuentran los niños de cuatro años a cuatro años once meses y en primer años se encuentran los de tres años a tres años once meses, los niños inscritos en estos Jardines de Niños generalmente hacen uso de dos uniformes, uno para los días en que tienen la clase de educación física y otro que llevan el resto de la semana, (SEP, 2008).

Los Jardines de Niños particulares ofrecen sus servicios a cambio de una contraprestación económica proporcional a la calidad y naturaleza de la enseñanza recibida, a la diversidad de los servicios y a las instalaciones y recursos académicos que utilizan para el cumplimiento de su objeto; el costo es correspondiente a Inscripción o reinscripción, colegiaturas, vacaciones, y un costo extra de transporte, cursos, servicios de alimentación, certificados, constancias, credenciales, útiles escolares, uniformes, libros, cursos complementarios fuera del horario normal de clases, prácticas deportivas especiales y otras actividades extracurriculares y otros artículos o servicios; además establece un calendario de pagos, descuentos por pago anticipado y recargos por mora. Algunos de estos prestadores de servicios educativos de educación preescolar suelen no contar con autorización o reconocimiento de validez oficial, un requisito que con la actual Reforma de Educación Preescolar debería cubrirse.

En cuanto a la infraestructura de estos, algunas veces suele ser igual a la de la de los jardines oficiales, aunque hay excepciones; la superficie construida puede constar de planta baja y un máximo de dos niveles, comprendiendo una superficie de 1.00 metro cuadrado por niño en cada salón, básicamente cuentan con, sanitarios para niños y niñas, una dirección, bodega, patio de juegos y en algunos casos con biblioteca, áreas verdes, sala de usos múltiples, canchas deportiva, chapoteadero, arenero etc.; el mobiliario del

salón esta conformado por, mesas y sillas para los niños, escritorio y silla para la educadora, pizarrón, estantes y material didáctico; las aulas tienen una superficie en las aulas de 1 metro cuadrado por niño, considerando también el espacio de la educadora, que es de 2 metros cuadrados, cuentan con iluminación, y ventilación (Diario Oficial de la Federación, 2005). El personal que labora en los Jardines de Niños particulares es contratado generalmente por los dueños o por la directora del jardín, estos suelen ser licenciadas en educación preescolar, maestras normalistas, especialistas en lenguaje, en conducta, en lento aprendizaje, puericultura, asistentes educativas, o bien, profesionista titulados en alguna otra licenciatura que cuente preferentemente con conocimientos de educación. etc. (Aviles, 2000) sus labores deben seguir al calendario escolar oficial de la SEP de lunes a viernes con horarios variados ya que estos jardines pueden hacer modificaciones al horario oficial (SEP, 2008). En cuanto a la forma de trabajo de los particulares, la educadora realiza una planeación didáctica semanal en la cual además de tomar en cuenta el Programa de Educación Preescolar 2004 y el libro de texto gratuito proporcionado por la SEP, emplea otros libros de texto, de materias extras que llevan los niños, como matemáticas, lecto-escritura, ejercicios de escritura e inglés, los alumnos que integran los grupos oscila entre 10 y 20 alumnos por grupo.

El Programa de Educación Preescolar debe contribuir a la formación integral del niño; y para lograrlo, estos deben de participar en experiencias educativas que le permitan desarrollar sus capacidades, tomando en cuenta que los tres grados en los que esta dividida la educación preescolar tienen distintos niveles de complejidad y para determinar estos, se debe tener conocimiento de la características de los niños inscritos:

Niños de 3 Años:

El niño de tres años de edad, va adquiriendo gradualmente un mayor dominio de su cuerpo, primero la motricidad gruesa y luego la fina. Su cuerpo ya posee casi todo el equilibrio y la coordinación para que logre el desarrollo total, es capaz de caminar, correr y saltar en diferentes direcciones, dar marometas hacia adelante, subir las escaleras alternando los pies, marchar, saltar con los dos pies juntos a una altura de 30 cm, se para en un solo pie por un mayor tiempo; (Lutiral, s. f.) Construye con mas precisión torres de nueve a diez cubos, puede dobla un pedazo de papel a lo largo y ancho de este, (Gesell, 1979) Corta con tijeras, a lo largo de una línea recta de 20 cm apartándose a lo más 6ml., copia un circulo, (Dirección General de Servicios Educativos, 2000). Durante este año su lenguaje se desarrolla de forma acelerada, puesto que su repertorio de palabras haciende, a más o menos 1000 palabras de 100 a 150 que manejaba anteriormente a la

edad de 2 años (Gesell, 1979); adquiere las reglas de sintaxis, es decir ordenan y enlazan las palabras para formar oraciones y unen estas entre sí (Lutiral, s. f.), sus frases se hacen más gramaticales empleando pronombres, verbo, sujeto y predicado con sustantivos y adjetivos; aparecen los verbos en forma sustantiva (que a menudo el tiempo del verbo puede estar mal empleado), emplea los pronombres, mí, yo, tú, para; emplea las preposiciones hasta, con y sin, (Barreto J., Lara, Amezcua, & Romero, 2003), usa inflexiones interrogativas, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, incluyendo la negación; incorpora patrones gramaticales: adverbio de lugar y artículo hasta tercera persona (Dirección General de Servicios Educativos, 2000).

A esta edad, los niños comienzan su escolaridad, suceso que le ayuda a convertirse en un ser más independiente de su madre y de su núcleo familiar; (Arango de Narváez, Infante de Ospina, & López de Bernal, 1998) muestra interés para vestirse y desvestirse, sabe desabotonar los botones de sus ropas, sabe desatar y quitarse los zapatos y los pantalones; comienza a dormir toda la noche sin mojar la cama y puede atender sus necesidades durante el día, come solo y raramente necesita ayuda para terminar su comida (Gesell, 1979); imita situaciones y comportamientos de adultos, tiene amigos imaginarios, comienza a influenciarse directamente de la cultura a través de los padres, muestra interés por jugar con otros niños y niñas, y aunque suele respetar las normas del juego, todavía le gusta jugar solo.

En cuanto a sus procesos intelectuales es capaz de entender todas aquellas palabras que le indiquen relación espacial como: delante-detrás, grande-pequeño, gordo-delgado, alto-bajo, rápido-despacio, largo-corto, dentro-fuera, ancho-angosto, lleno-vacio; la noción de lateralización, izquierda-derecha; al igual que las nociones de día y de noche; es capaz de formar un rompecabezas de seis piezas, al igual que construir torres de de ocho a diez cubos, armar trenes y torres cada vez más complejas; Identifica figuras geométricas como el círculo, cuadrado y triángulo conoce los colores azul, amarillo, rojo, verde, naranja y morado. (Barreto J., Lara, Amezcua, & Romero, 2003).

El niño de cuatro a años tienen un poco más de control, sobre los pequeños músculos, puede abrir y cerrar cierres, abotonar y desabotonar ropas, se viste casi por sí solos, desamarras las cintas de sus zapatos, aunque no las sepa amarrar; sus articulaciones son más móviles y corre con más facilidad, es capaz de realizar un buen salto en largo a la carrera o parado, mantiene el equilibrio en una sola pierna durante uno segundos, puede doblar tres veces una hoja de papel, haciendo un pliegue oblicua última vez (Gesell, 1979), puede cortar sobre la línea con tijeras, hace diseños y letras básicas,

también suele ser muy activo y algo agresivo en sus juegos, corre de puntillas, galopa libremente como caballito, salta como conejo, sube y mueve solo un columpio, salta en un pie, salta abriendo y cerrando piernas cada vez, tiene control más efectivo para detenerse arrancar y girar, puede saltar a una distancia de 60 cm y 85 cm y descender por una escalera larga alternando los pies con apoyo. (Lutiral, s. f.).

A esta edad el niño de 4 años se encuentra en un periodo interrogativo, donde elabora e improvisa preguntas de manera continua, a veces, habla solo para obtener atención; le gustan los juegos de palabras y suele construir correctamente frases que implican un cierto grado de abstracción y relación (ni siquiera..., por poco no/si..., etc.) (Gesell, 1979), puesto que hace uso de artículos, sustantivos, adjetivos, adverbios, pronombres, y verbos es decir toda la estructura gramatical; puede sostener largas conversaciones, sin embargo la súper abundancia verbal y la tendencia de llevarlo todo a la experiencia personal, hace que el niño pueda contar una extensa historia entremezclando ficción y realidad, y puede finalmente embrollarse y confundirse inevitablemente (Lutiral, s. f.).

Por otro lado, este niño presenta una combinación de independencia y sociabilidad (Gesell, 1979) parece ser más firme e independiente, requiere mucho menos de cuidados, realiza independientemente actividades cotidianas sin supervisión como: lavarse la cara, las manos, los dientes etc.; va al baño por sí mismo, y es muy poca la ayuda que necesita; realiza mayor número de contactos sociales, y pasa más tiempo con un grupo de juego aunque prefiere grupos pequeños de dos a tres niños, comparte sus cosas, diferencia entre el yo, mío, tuyo; sugiere turnos para jugar, pero no sigue de modo alguno, un orden consecuente (Barreto J., Lara, Amezcua, & Romero, 2003). En cuanto a sus procesos intelectuales, su mentalidad es más activa y profunda (Gesell, 1979), es capaz de reconocer figuras geométricas como: círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo y rombo; el concepto numérico que tiene va más allá de uno, dos y muchos, puede contar hasta cuatro o más de memoria (Barreto J., Lara, Amezcua, & Romero, 2003); establece relaciones de magnitud entre objetos y situaciones como: más-menos, alto-bajo, pesado-ligero, grande-pequeño, largo-corto; tiene una vaga noción de tiempo, puesto que sabe que el Sol sale de día y la Luna de noche; en sus dibujos muestra burdamente una figura humana con más detalles, como cuello y tronco (Dirección General de Servicios Educativos, 2000).

El niño de cinco años es más ágil, posee equilibrio y control, su actividad motriz gruesa está bien desarrollada, y su coordinación motriz fina, está en proceso de

completarse; por lo que le posibilita el manejo más preciso de herramientas y elementos de mayor exactitud, maneja el lápiz con seguridad y precisión, hace nudos con cordones, maneja la articulación de la muñeca (Gesell A. , 2000); se para en un pie, salta alternadamente sobre uno y otro pie, trepa, reptar, salta sin impulso por encima de una cuerda colocada a 20 cm, ha definido su lateralidad, y usa permanente su mano o pie más hábil (Lutiral, s. f.); imita pasos de baile, se moviliza con gran facilidad independientemente, maneja rectamente las tijeras, modela bolas y formas cilíndricas con plastilina, realiza ejercicios gráfico con ritmos lentos y rápidos (Barreto J., Lara, Amezcua, & Romero, 2003); en cuanto a su lenguaje el niño de cinco años utiliza correctamente el lenguaje hablado, su lenguaje, está completo en estructura y forma (Geo cities, 20007), asimiló las convenciones sintácticas y se expresa con frases correctas y terminadas; ha enriquecido su vocabulario, usa de 2500 a 3500 palabra, expresa frases complejas utilizando los adjetivos en forma muy subjetiva, aunque puede tener confusión de verbos; utiliza todas las funciones del lenguaje para comunicare; cuenta con muy buena competencia comunicativa; (Barreto J., Lara, Amezcua, & Romero, 2003); al mismo tiempo empieza a conocer los aspectos de la lengua escrita como que las marcas en un cartel, envases, etc. representan un significado; anticipa el significado de lo escrito el lo libros, también pregunta “¿qué dice acá?”.

El niño de 5 años es decidido, seguro de sí mismo, más independiente en sus necesidades personales, es servicial, afectuoso, comprensivo y conversador, comparte situaciones de juego y materiales, escucha atento los relatos de sus compañeros y hace preguntas para conocer más detalles, es capaz de cuidar, animales y plantas (Lutiral, s. f.), conoce y aplica normas de relación que le permiten trabajar en equipo, le gusta cooperar, siendo capaz de cumplir con encargos, es perseverante, le gusta terminar lo que ha comenzado, reconoce lo propio y lo ajeno, sabe que hay limitaciones sociales, tiene noción de las reglas de lo que se puede y no se debe hacer, (Dirección General de Servicios Educativos, 2000) muestra mayor temor a las cosas imaginativas o abstractas: creaturas, fantasía, ladrones y obscuridad; adquiere un control interno de su conducta por fantasía y miedo.

2.4 Elementos constitutivos de la educación preescolar

La Educación preescolar, se imparte en tres grados escolares, esto se aplica a partir del año de 1942, con la implementación del programa de Educación Preescolar 1942, el cual su planteamiento central era: Procurar que el trabajo se fincara en las experiencias que el párvulo tenía a través de sus relaciones con el hogar, la comunidad y la naturaleza a fin de capacitarlo para dar respuesta a las demandas que la vida misma le haría (Moreno Sánchez, 2005).

Este programa que marca los aprendizajes que los niños debían lograr; para primero y segundo grado se consideró el lenguaje, así se dio mayor importancia a las actividades para adquirir medios de expresión, experiencias sociales, civismo, conocimiento de la naturaleza, cantos y juegos, expresión artística y actividad doméstica; para los niños de tercer grado incluyó además iniciación a la aritmética y geometría, ejercicios espaciales de educación física e iniciación a la lectura.

En 1962 se introdujo un programa que en sus fundamentos tomó en cuenta los intereses, las necesidades, el desenvolvimiento biopsíquico, y la adecuada conducción emotiva del niño; se planteó trabajos sencillos para facilitar el paso a la primaria, así como para favorecer actividades artísticas, capacidad creadora, la iniciativa, confianza en sí mismo, el amor a la verdad y el sentido de cooperación y responsabilidad. El programa consideró de carácter global (es decir por que coordinaba las actividades conceptuales motrices y sociales para resolver asuntos que darían nociones de conocimiento cotidianas y científicas,) y cíclico, porque era único para los tres grados y la educadora lo adaptaba de acuerdo al grado de madurez de los niños.

De aquí en adelante se siguió con este formato de aplicar un programa global que se pudiera emplear para los tres grados, pero con la diferencia de que se pudiera adaptar al grado de madurez en el que se encontraba el niño en ese momento, de acuerdo a las capacidades del alumno. Así pues para el año de 1981, se adopta el enfoque psicogenético en el cual se puso en práctica la teoría de Piaget sobre el desarrollo del pensamiento del niño, lo que representó un importante avance sobre las capacidades y procesos de aprendizaje de los niños pequeños, el cual sirvió como base para identificar el nivel de desarrollo en que se encontraban cada niño.

El niño de edad preescolar es un ser que está en proceso de desarrollo de aprendizaje que tienen un carácter integral y dinámico, que tiene como base la interacción de los factores internos y externos; cuando estos participan en experiencias educativas,

ponen en juego un conjunto de capacidades de distinto orden (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motriz) que se refuerzan entre sí.

El Programa de Educación preescolar, para poder identificar, atender y favorecer a los distintos conjuntos de capacidades que se desarrollan en los niños, en el proceso de su desarrollo y su aprendizaje; ha agrupado en seis campos formativos a estas capacidades, ya que permiten identificar las implicaciones de las actividades y experiencias en que participan los niños, es decir, en que aspecto del desarrollo y aprendizaje se concentran (SEP, 2004).

1.-Desarrollo personal y social: en este campo formativo el niño comenzará con el conocimiento de su esquema corporal, localizará, seleccionará, conocerá y nombrará las características de su propio cuerpo, como sus ojos, mano, boca, nariz, pies, cejas, uñas, hombros, codos, rodillas, espalda, etc., así como las funciones de cada una de estas (Valett, 1990), le darán pie para poder construir su identidad personal, que implica la formación de su autoconcepto (SEP, 2004) y su autoestima; el alumno podrá identificarse así mismo por su nombre, podrá localizarse en fotografías, o videos caseros (Valett, 1990), reconocerá sus características físicas, sus cualidades y limitaciones y dará reconocimiento y valoración a estas. (SEP, 2004); además de conocer sus propias características conocerá e identificará las de sus compañeros; para que identifique y compare que hay personas, familias, formas de organización y reglas diferentes a las del núcleo familiar donde él proviene.

2.-Lenguaje y comunicación: dentro de este campo formativo se busca que los niños desarrollen competencias relacionadas con el incremento y mejoramiento de su vocabulario y que identifiquen las funciones y característica propias del lenguaje (SEP, 2004). Por medio de la imitación (onomatopeyas) del sonido de una cosa o un animal; por ejemplo: vaca, muuu; perro, guau-guau; gato, muiau; e identificando los objetos que existen a su alrededor para que los niños los llamen por su nombre; así como que los niños participen en actividades como cantos y rimas; le permitan al niño, que vaya adquiriendo gradualmente una correcta pronunciación de las palabras, al igual que vaya ampliando su vocabulario (Valett, 1990); y así pueda aprender a utilizar nuevas palabras y expresiones que más tarde le ayudará a estructurar enunciados con una adecuada articulación y comprenderá y reflexionará sobre lo que le dice y dicen los demás, los niños podrán narrar cuentos, conversar y dialogar, explicar ideas o conocimientos que estarán ligados a la realidad o a su experiencia, que pueden ser en alguna circunstancia abstractos, imaginarios, falsos o verdaderos (Nieto, 1990).

Dentro de este campo formativo además del lenguaje oral se busca obtener una familiarización con el lenguaje escrito (SEP, 2004), es decir se busca dar una preparación adecuada a todas las habilidades que favorecen la lectura y la escritura (como la habilidad para el lenguaje, la discriminación visual y auditiva, la orientación, la memoria visual y la coordinación motora) ya que el valor más significativo es el nivel de desarrollo del niño, no su edad; estas habilidades se favorecen aunque la lectoescritura no forma parte de la experiencia de los niños de preescolar, pero sí una comprensión y apreciación de todo el proceso, dándoles una base sobre la cual podrán fundar más adelante las habilidades básicas para la lectoescritura (Danoff, Breitbart, & Barr, 1999).

3.-Pensamiento matemático: Las actividades matemáticas espontáneas e informales de los niños y su uso para propiciar el desarrollo del razonamiento, es el punto de partida de la intervención de este campo (SEP, 2004), ya que los niños fortalecen sus habilidades matemáticas a través del juego, en situaciones que presencian en la vida cotidiana (como cuando juegan a la comidita, midiendo los ingredientes para cocinar o cuando juegan a la tiendita, cobrando y pagando los víveres), (Danoff, Breitbart, & Barr, 1999), desarrollan habilidades relacionadas con la *habilidad para los números* donde los niños adquieren la habilidad para hacer uso de nombres para los números, como cuando dicen su edad, cuentan el número de personas en una habitación, etc.; de *correspondencia uno a uno*, contando los objetos de un conjunto una y sólo una vez, estableciendo la correspondencia entre el objeto y el número que le corresponde; de *habito del conteo*, contando en orden uno, dos, tres, etc.; de *reconocimiento de números escritos o impresos*, 1-uno, 2-dos, 3-tres, etc.; de *asociación de números con cifras*, igualando conjuntos de objetos con un símbolo por ejemplo un conjunto de dos cosas con un 2, un conjunto de cinco con un 5, etc. (Valett, 1990); al igual se manejan los conceptos de *espacio*, por el cual el niño aprenderá a conocer y nombrar las posiciones donde se encuentran los objetos (arriba, en medio, abajo, cerca lejos, izquierda, derecha, adentro, afuera); de *forma*, el niño nombrará y reconocerá algunas características de los objetos, (si tienen forma redonda, cuadrada, circular, triangular, rectangular, derecho, curvo, etc.) y de *medida*, donde el niño obtendrá la capacidad para utilizar medidas de longitud, capacidad, temperatura, etc. (Danoff, Breitbart, & Barr, 1999).

4.-Exploración y conocimiento del mundo: el mundo que nos rodea, plantea muchas interrogantes, relaciones y reflexiones; los niños interactúan con la realidad y buscan respuestas para poder comprender el mundo que lo rodea, es por esto, que este campo busca favorecer el desarrollo de las capacidades y, actitudes que determinan el

pensamiento reflexivo de los niños, pues ellos organizan su propia realidad sobre el mundo natural y social, conociéndolos a través de contenidos provenientes de diversos campos del conocimiento. (Mendoza & Sáenz, 2000), además también se propicia que los niños pongan en juego sus capacidades de observación, que se planteen preguntas y que resuelvan problemas por sí solos, que elaboren explicaciones, inferencias y argumentos sobre el mundo que los rodea, (SEP, 2004), ya sobre los seres vivos, las plantas, los fenómenos naturales, las estaciones del año, la contaminación; o sobre la comunidad, nuestra familia, de las prácticas culturales, la sociedad, etc.

Los niños lograrán, conocer el medio natural y social, estableciendo hechos, causas, relaciones, comparaciones, explorando e intercambiando ideas con sus compañeros, construirán su propia identidad y colaborar en el cuidado y mejoramiento del ambiente natural, además de respetar las diferencias sociales y culturales que existen en nuestra sociedad (Mendoza & Sáenz, 2000).

5.-Expresión y apreciación artística: en este campo formativo se busca desarrollar la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad de los niños, a través de distintos lenguajes artísticos. Como la música, que es una forma de expresión y comunicación; que le permite a los niños a descubrir formas de expresión en las cuales utilicen todo el cuerpo, para obtener un buen control sobre las acciones de su cuerpo, que así mismo le ayuda a tener más confianza, para poder interactuar y formar parte dentro de un grupo (Danoff, Breitbart, & Barr, 1999); *la danza y el lenguaje corporal*, da a los niños la posibilidad de expresarse y comunicarse a través de su cuerpo, crea un espacio para jugar con lo movimientos, para expresarse y comunicarse (Mendoza & Sáenz, 2000); *la plástica*, es el medio por el cual una persona expresa y comunica sus sentimiento, ideas y actitudes a través de representaciones del mundo que los rodea utilizando diversas técnicas; esta actividad inicia a los niños en la comunicación visual, permitiéndoles el intercambio con lo demás.

Por medio de la expresión corporal, la plástica y la música, los niños se iniciarán en el conocimiento de diversos lenguajes que les posibilitarán expresarse, comunicarse y acercarse a obras artísticas de su cultura, desarrollando su sensibilidad estética.

6.-Desarrollo físico y salud: en este campo los niños favorecen sus aptitudes y capacidades relacionadas con el proceso de su desarrollo motor grueso, que le dará al niño la habilidad para manipular y controlar su cuerpo como, mayor habilidad para correr, saltar, lanzar, patear y atrapar una pelota que rebota, pedalear un triciclo, saltar y balancearse en un solo pie durante unos segundos, caminar apoyándose desde el talón

hasta los dedos etc.; y una vez que el niño ha controlado todo su cuerpo, continua posteriormente con su desarrollo motor fino donde coordinará y realizarán movimientos de precisión con manos y dedos, como para dibujar cuadrados, círculos, triángulos, dibujar personas con 2 ó 3 partes, comenzar a utilizar tijeras de punta roma, vestirse (con supervisión), manejar bien la cuchara y el tenedor al comer, untar con un cuchillo etc. (Desarrollo de los niños en edad preescolar - Información general <http://es.geocities.com/muestrainfantil/>).

También busca promover tanto la salud física como social, donde se le da al niño, información como, que pueden existir situaciones en que este en riesgo nuestra integridad, que somos personas vulnerable, que debemos tomar precauciones y evitar accidentes y que debemos ser cautelosos; al igual también se le invita a participar en la prevención del medio ambiente y el cuidado de los recursos naturales (SEP, 2004).

La educación preescolar en México, regida por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y por la Ley General de Educación 1993, por conducto de la SEP, y las propias de los gobiernos de los estados en materia de educación; en su diario oficial del día viernes 5 de marzo de 1993 declaraba que la educación que el Estado impartía es gratuita y que todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado-federación, estados y municipios, impartirían educación preescolar, primaria y secundaria; que en conjunto formarían parte de la educación básica abarcando un periodo de diez años de escolaridad; uno de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria; siendo la educación primaria y secundaria obligatoria, dejando a la educación preescolar de carácter no obligatorio como requisito para ingresar a la educación primaria. (Ley General De Educación, 1993).

Tiempo más tarde, la obligatoriedad se expone a partir de la política educativa del gobierno del presidente Vicente Fox Quezada (2000-2006), con fundamentos en: La Ley de Planeación que establece que cada Administración Federal debe formular su plan sexenal. En base a esto se formula el Programa Nacional de Desarrollo, del cual se derivan los programas sectoriales (Acevedo, Jiménez, Reyes, & Dolores, 2004). Para el caso del sector educativo, se formuló el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el cual la Secretaría de Educación Pública de México ha emprendido una línea de política educativa orientada a la atención de las niñas y los niños menores de 6 años, a fin de mejorar la calidad del servicio que recibe esta población en el país; así pues para noviembre de 2002, se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF), el decreto con las Reformas a los artículos, tercero y trigésimo primero de la Constitución Política de los

Estados Unidos Mexicanos, en el cual dice que todo individuo tiene derecho a la educación; el Estado- federación, estados, Distrito Federal y municipios- impartirán educación preescolar, primaria y secundaria; la educación básica obligatoria comprendería un periodo de doce grados de escolaridad, tres de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria (SEP, 2004), para esto, la educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año de preescolar, a partir del ciclo 2004, 2005; el segundo año de preescolar a partir del ciclo 2005, 2006 y el primer año de preescolar a partir del ciclo 2008, 2009. En los plazos señalados el Estado mexicano tendrá que universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo. Para dar cumplimiento a lo dispuesto el ejecutivo Federal determinara los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República.

Al igual se adiciono el artículo trigésimo constitucional en el cual dice que es obligación de los mexicanos hacer que s u hijos asistan a las escuelas públicas o privadas para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria en los términos que establezca la ley (Avita Hernández, 2005).

En México los servicios educativos destinados a la educación inicial de 0 a 4 años de edad tiene un desarrollo incipiente, a pesar del enorme potencial que éstos tienen en relación con el bienestar de los niños y con el mejor aprovechamiento de la formación escolar que es consecuencia de una adecuada estimulación temprana. Este tipo de educación se proporciona en dos modalidades: la escolarizada que opera a través de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) con presupuesto del gobierno federal, estatal, municipal, del IMSS o del ISSSTE; también brindan este servicio el sector privado en situaciones heterogéneas; y la no escolarizada que funciona en zonas rurales, Indígenas y Urbano Marginadas, (Programas de CONAFE).

Los CENDI son instituciones que brindan educación integral a los niños y niñas desde los 45 días de nacidos hasta los 6 años de edad. Dichos centros ofrecen los siguientes servicios interdisciplinarios: el pedagógico, asistencial, médico, social, psicológico y nutricional. En la modalidad no escolarizada se capacita a los padres de familia y miembros de la comunidad para que lleven a cabo, con los niños entre los 0 y 4 años de edad, actividades que favorecen y estimulan su desarrollo intelectual, social y psicomotriz; además, se les orienta en otros aspectos que benefician al niño como son los de salud, higiene, alimentación y conservación del medio ambiente.

En la actualidad la educación inicial en el país no satisface la demanda existente, debido a que cubre una mínima parte de la demanda potencial. Según datos reportados por INEGI, en la modalidad escolarizada y no escolarizada se atienden a 622,199 niños lo que representa aproximadamente el 15% de la población total para este nivel educativo. Este dato se corrobora en los diagnósticos realizados en cada entidad y que dan cuenta de la necesidad de ampliar su cobertura.

La Ley General de Educación, de acuerdo al concepto de equidad contempla que la atención educativa deberá dar acceso y permanencia en igualdad de oportunidades a toda la población y en el artículo 39 se sostiene que la educación inicial queda comprendida en el sistema educativo nacional y que ésta se impartirá de acuerdo a las necesidades específicas de la población, pero en esta Ley no se reconoce el sentido de obligatoriedad, sí identifica la necesidad de la misma para el desarrollo integral de los menores de cuatro años de edad.

En este sentido, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 plantea "... dar protección y promover el desarrollo pleno de niños y adolescentes... crear las condiciones que permitan a los niños desarrollarse en un ambiente emocional y físicamente seguro, garantizándoles bienestar, salud y equidad". Además de comprometerse a "promover la expansión de la educación inicial y preescolar para niños menores de cinco años", aunque no especifica el grado de expansión; el documento Bases para la Elaboración del Programa Nacional de Educación sí planteaba el incrementar un 10% la atención a la población menor de 4 años, en programas de educación inicial

Capítulo 3:

Educación especial elemento de cambio en el Preescolar

3.1 Concepto de educación especial desde la perspectiva de los padres

Con base a los resultados de las encuestas que se realizaron en el jardín de niños Gandhi como parte de la investigación sobre la visión que los padres de familia tienen sobre lo que consideran como problemas de aprendizaje, pocos fueron los padres que pudieron dar una definición de lo que es un problema de aprendizaje, al cual definen como una dificultad para comprender y utilizar el lenguaje escrito y hablado, según la concepción de los padres, los niños con esta dificultad presentan problemas con la lectura, la escritura, las matemáticas, el habla, la vista, el oído, motricidad, concentración y atención. Estas definiciones no están tan alejadas del concepto en el que nosotros nos basamos, el cual es el siguiente:

“(...) significan dificultades o incapacidades para adquirir la lectura, la escritura o las matemáticas; sin embargo, también se consideran problemas de aprendizaje la hiperactividad, la inatención, los problemas de lenguaje, el retraso sociocultural, la falta de motivación o la capacidad intelectual insuficiente”. (Gómez Palacio Margarita, 2002: 310)

Pocos son los padres alegan que estos problemas en el aprendizaje, pudieron ser heredados de generaciones anteriores o incluso que sean parte de una deficiencia física, psicológica o intelectual del niño, por ejemplo un niño autista, índigo, con parálisis cerebral, con déficit de atención o una carencia en el razonamiento, es decir, que solo memorizan la información y no la razonan. De la misma manera los encuestados hablan de una falta de atención que tiene dos vertientes: por parte de los padres y de los docentes, en esta falta de atención de los docentes, y en general de la institución escolar, son ellos quienes transforman a los niños en niños problemas que en vez de recibir ayuda son aislados, no les brindan la seguridad que necesitan así como las herramientas para que de acuerdo a sus características logren aprender.

Aunado a esto, encontramos lo que los padres llaman falta de preparación por parte de los profesores; los consideran incapaces de llevar a cabo su labor docente ya que no cuentan con lo necesario para lograr una integración del alumno al grupo así como una inhabilidad para llamar la atención de los niños por que las actividades que realizan no son del interés del alumno o por un plan de enseñanza mal llevado.

Dentro de estas actividades, el docente deberá contar con ciertas herramientas que faciliten dicha transmisión y asimilación y a la vez despierten el interés del niño, estas herramientas son trascendentales ya que será a través de recursos llamativos que atraerán la atención del preescolar, serán el primer canal y la puerta más importante para que el alumno se inmiscuya en lo que se le trata de dar, hablamos del material didáctico el cual será uno de los apoyos más importantes con los que contará el docente.

Muchos de las dificultades de las que se enfrentan los docentes pueden ser el desconocimiento de los niños para reconocer letras, pronunciar palabras correctamente específicamente la letra “r”; así como una inversión de letras. El aprendizaje de las primeras letras lo consideran como demasiado problemático, caso especial de la “h”, así como de la “d”, “b”, “p”, “q”, estas últimas al no saber donde llevan el “palito”.

Con esto se cuestiona la formación con la que son capacitados los futuros docentes y dentro de esta formación las herramientas con las que cuentan para desempeñar su labor y a las que los padres consideran casi inservibles para lo que los niños necesitan en la actualidad; tachan la preparación docente como atrasada porque no se ajusta a las características de los niños modernos a quienes describen como hiperactivos y a los docentes de no contar con el tacto y los métodos acordes para tratar con ellos.

En cuanto a la responsabilidad con la que la institución cuenta, hacen mención de las carencias de los planteles educativos, los cuales no cuentan con la infraestructura, el personal capacitado y el material didáctico como factores para que los niños no consigan obtener el aprendizaje que se les requiere.

En este caso se hace hincapié en los factores internos como los externos son importantes para el óptimo desarrollo del niño pero existen discusiones sobre la determinación del grado de importancia de cada uno de los factores y los constructos que pueden enseñarse a base de entrenamiento. Resulta claro el hecho de que los educadores tiendan a inclinarse por el aspecto ambiental, puesto que esta especialidad parte de la idea de que la educación es factor determinante en el desarrollo de todo niño.

Existen pruebas recientes en el sentido de que la influencia de la intervención y las experiencias tempranas quizá no sea tan decisiva como antes se creía y que existan

muchas capacidades que dependen de la madurez e integridad del cerebro y no de la estimulación o enseñanza externa.

“Schulman y Leviton en 1978, presentan una interrelación compleja de factores causantes de las dificultades de aprendizaje:

- Problemas de clases socioeconómicamente desfavorecidas.

- Oportunidades educacionales inadecuadas.

Inanición

- Cuidados pre, peri y postnatales deficientes.

- Desnutrición.

- Infecciones, etc.”

(Da Fonseca, 2004, p.22)

Otra de las cuestiones establece cómo es posible detectar a aquellos niños que presenten problemas de aprendizaje, los padres encuestados coinciden en que la observación es la mejor forma para identificarlos, prestar atención a la manera en la que se comportan y se desarrollan con sus compañeros, su lenguaje, su rendimiento escolar, el cómo no aprenden al parejo de los demás, su lento aprendizaje, cuando no retienen las cosas así como a través de un examen médico, pruebas y evaluaciones de las cuales no hacen mayor referencia.

Este tipo de respuesta implica un trabajo conjunto entre profesores, padres y otros especialistas. El mejor tratamiento es aquel que conjuga no solo a un grupo de especialistas, sino también integra en el equipo de trabajo a los padres, psicólogos y escuelas que favorecen el mejor rendimiento y crecimiento de un pequeño. Este tratamiento integral debe incluir un médico para descartar o encarar dificultades orgánicas que afecten de alguna manera los aprendizajes del individuo.

En cuanto al papel que los padres juegan dentro de esta situación, la gran mayoría considera como punto de referencia la relación con el profesor, la cual describen como llena de comunicación, confiable, de respeto y constante. En cuanto a la relación con el niño, la describen afectuosa, amorosa, motivante, llena de armonía, y comunicación, no basta sólo la presencia física para que el niño se sienta acompañado.

Es importante también mencionar el papel de la sociedad la cual no debe desentenderse de una problemática que es de gran importancia y a la cual debe brindar el apoyo necesario tanto al niño en especial como a los padres y a las instituciones de

educación especial para que haya más de ellas al servicio de los pequeños que lo necesitan. La mayoría considera que los espacios para tratar esta problemática deben ser mayores para que el intercambio de experiencias los ayude a crecer y mejorar la relación padre-hijo-maestro y abordar el problema desde la raíz que es el hogar, También se proponen la creación de talleres como escuela para padres o madres solteros. En contraparte, escasas fueron las opiniones de algunos padres que dicen no es necesario abrir espacios para hablar sobre este tema ya que ellos no tienen esa necesidad,

La familia debe ser el primer punto de apoyo para el docente que sin duda llevará a “superar” el problema que el niño sufre, debe representar el canal de comunicación a través del cual se llegará a él para en primera instancia entender de que se trata la problemática para posteriormente poder darle un tratamiento, a continuación presentamos de forma más amplia el papel que este grupo social tiene en nuestro tema.

3.2 La familia y el niño con alteraciones

La familia es la primera institución donde el niño se desenvuelve y de la cual obtiene los primeros conocimientos, actitudes, valores, entre otros, además de que es su primer acercamiento a la sociedad; es por esta gran importancia por la que a lo largo de este apartado, nuestro objetivo será el mostrar la influencia de la familia en el proceso de aprender del niño.

En este círculo de interacción en muchas de las ocasiones aparece la falta de atención por parte del padre de familia esto lo relacionan con un “no ponerse a estudiar con ellos” problemática que repercute en el aprendizaje de sus hijos, un “no estar” por parte de los dos padres o de alguno de ellos quienes dejan la carga educativa exclusivamente a los maestros, desentendiéndose de sus hijos por lo que no les brindan la ayuda que necesitan para desarrollarse adecuadamente. Esta falta podría deberse a que para alguno de los padres, esta etapa educativa no es importante a comparación de los niveles siguientes (primaria, secundaria, educación media superior y superior).

Uno de los primeros elementos que se establecen en la familia es la socialización, todas las ideas básicas, el conocimiento de normas y comportamiento se adquieren en el hogar, algunos se enseñan de manera intencional, deliberada y otras en forma espontánea (especialmente valores y costumbres). El círculo familiar es indispensable

para el desarrollo de la persona, la cual depende de ella para su supervivencia y crecimiento.

Con esto los padres están plenamente conscientes de que el ambiente en el hogar es sumamente importante, ya que los problemas de diverso orden como económico o de violencia son reflejados por los niños en la escuela, revelan gran parte de lo que aprenden en casa. En ocasiones algunos padres transfieren a otras instituciones las tareas familiares, no porque la familia sea incapaz de cumplir con su deber, sino porque las actividades que realizan en la actualidad requieren del apoyo de otras instituciones que les proporcionen un medio eficaz de conseguir los mismos propósitos. Respecto a este rasgo, los padres aseguran que hay quienes llegan al límite de dejar toda la responsabilidad de educar a sus hijos a la institución escolar como se menciona a continuación.

“En cuanto a la función de la conservación del orden, para el niño, el padre y la madre son símbolos de poder personal. Los deseos del niño deben ceder ante la obligación de obedecer. La forma en que aprenda a relacionarse con la autoridad familiar repercutirá en su interacción con las autoridades en general: escolares, laborales y agentes del control social”. (Plan pedagógico para apoyar la formación del niño preescolar, p. 71)

En las encuestas también se refleja como los padres efectúan la enseñanza de hábitos, esta se le ha salido de las manos ya que la tecnología y el mal uso de ella se ha convertido en un distractor para que los niños tengan un buen aprendizaje. Consideran que en la actualidad la tecnología ocupa cada vez más tiempo, además de que es mal utilizada, siendo uno de los mayores problemas a los que actualmente se enfrenta no sólo en nivel preescolar.

La autovaloración positiva es uno de los factores más importantes para conseguir una conducta efectiva, el ambiente interpersonal y los logros conseguidos por el sujeto son los que conforman esta variable. Las familias en las que los padres establecen los derechos y las obligaciones de cada uno de los miembros, pero que a la vez permiten la opinión diversa de cada uno, y están dispuestos al diálogo, son aquellas en las que los hijos consiguen un nivel más alto de autoestima. Los sujetos consiguen confianza en sí mismo, si se aportan modelos de valores bien definidos, se dan orientaciones para la solución de los problemas, y si se valoran positivamente, resaltan los éxitos conseguidos.

El papel que la familia juega, pero en específico el trato que el niño reciba de estos y de sus padres en especial, serán de gran trascendencia en la adquisición de conductas. Es aquí donde tenemos que analizar cuál es el impacto que los padres a través de sus tratos, ideas, etcétera, tendrán en el niño. Los padres son un modelo de identificación para sus hijos. Sin embargo, es muy importante que estos modelos sean próximos y no distantes no solo físicamente sino también de manera emocional

En el caso de nuestro análisis, encontramos que los padres de familia oscilan entre los 16 y los 45 años de edad; en cuanto a su formación académica, la mayoría de terminó la preparatoria (en general las madres de familia) y en cuanto a los padres la mayoría cursó la educación secundaria, contando la minoría de ellos sólo con la educación primaria y otro porcentaje mucho menor con una carrera profesional entre los cuales hay maestros y un médico.

Los aprendizajes en cuanto el niño se identifica, adquieren un sentido concreto, es decir, el de saber y conocer tanto para tener determinada profesión o trabajo. Esto exige a los padres que tomen conciencia de la necesidad de establecer formas de aproximación al niño y por lo tanto formas de contacto y comunicación para que puedan ser sentidos por sus hijos como algo concreto y adquieran un valor estimulante de la actividad mental.

Las dificultades de identificación con ciertos padres cultos y hasta brillantes contrastan con las dificultades provenientes de padres modestos y con niveles culturales muy bajos. Los niños procedentes de niveles socio-económicos y culturales bajos obtienen rendimientos escolares muy limitados. Además no tienen presiones sociales que hacen de la situación escolar un acontecimiento importante. En este último rubro se identifican las familias encuestadas, ya que el nivel sociocultural es bajo, y en el aspecto económico es una comunidad de bajos recursos ya que la mayoría de los padres de familia se dedican a algún oficio, entre ellos tenemos, mercaderes, empleados, obreros y carpinteros, la gran mayoría de las madres de familia, a pesar de tener un nivel académico mayor que los padres, se dedican al hogar.

“Bandura y Walters exponen los efectos de la observación de modelos:

- El sujeto adquiere respuestas nuevas que no existían en su repertorio conductual

- Se pueden fortalecer o debilitar respuestas de inhibición de determinado comportamiento, aunque estas respuestas no tengan que ser necesariamente las del modelo

- El sujeto puede ejecutar respuestas que en el código social se consideran censurables, si existe un modelo desviado de prestigio y si además no recibe castigo por ellas". (Bandrés Ungría Ma. Pilar, 1981, p. 156)

Existen algunas valoraciones que la familia y la sociedad pueden hacer acerca de un niño con problemas en el aprendizaje:

- Modelo asistencial: Considera al sujeto de educación especial, como un minusválido que requiere de apoyo permanente, esto es, de ser asistido todo el tiempo y toda la vida; desplazado de cualquier derecho, sin participación en el sistema político, económico y social. Se trata de un modelo segregacionista, debido al cual desarrollan una segunda discapacidad, la inadaptación social.
- Modelo terapéutico: se basa en una concepción médica donde se considera al sujeto un atípico que requiere de un conjunto de correctivos, es decir, de una terapia para conducirlo a la normalidad. El modo de operar es de carácter médico, a través de un diagnóstico individual y un test de inteligencia, se define el tratamiento cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño. La discapacidad se enfoca al interior de las personas sin tomar en cuenta otros factores de tipo externos al sujeto, es decir, la discapacidad es considerada como un tributo personal, una condición patológica del sujeto. Hace más hincapié en las limitaciones que en las capacidades y necesidades del alumno. Da recomendaciones al maestro que funciona como un auxiliar o paramédico o, en otros términos, como terapeuta. Se piensa que pueden mejorar y compensar sus discapacidades al punto de poder participar en actividades productivas. Más que una escuela para su atención, requieren de una clínica.
- Modelo educativo. Se considera a la discapacidad como resultado de una interacción entre los recursos y carencias del individuo como del contexto. Asume que se trata de un sujeto con necesidades educativas especiales, ya no se presta mucha atención a las diferencias de las personas con discapacidad y las no discapacitadas. La dificultad que presenta el alumno no es exclusiva de él, se visualiza en función de la interacción del individuo y su entorno. La estrategia básica de educación especial, en este caso, es la integración y la normalización, con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y persona que convive plenamente en su comunidad. La estrategia educativa es integrar al sujeto con el apoyo educativo necesario, para que pueda

interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos, primero, y sociolaborales, después. Requiere de un grupo multiprofesional que trabaje con el niño, con el maestro de la escuela regular, con la familia y que a su vez, elabore estrategias de consenso social de aceptación digna, sin rechazo, ni condescendencias

Teniendo en consideración los modelos anteriores y a través de lo obtenido en las encuestas, nos podemos percatar que la mayoría de los padres se encuentran ubicados en el modelo educativo. Para los padres de familia, los niños con problemas de aprendizaje deben ser tratados de la misma forma que todos los demás, un trato especial no les sirve de nada ya que en la vida real nadie los va a sobreproteger, aunque aclaran que el profesor sí debe prestar un poco más de atención a estos niños y llegar a un tipo de acuerdo con los padres para crear estrategias que les faciliten las tareas que se les exijan, por ejemplo una atención más estrecha a través de grupos más pequeños, más actividades en menor tiempo para no aburrirlos y lograr captar la mayor atención de los niños.

Proponen una atención especial donde estos niños no sean aislados sino involucrados en las actividades del grupo ya sea en el horario escolar o en un horario extra con “personal capacitado” para atender a los niños y entender sus necesidades particulares y de ser necesario canalizarlo a atención médica, atención psicológica o algún tipo de terapia ya que suponen que los profesores no están capacitados para enfrentar esta problemática por lo que proponen docentes exclusivamente capacitados en esta área con el fin de “darles una enseñanza diferente”, una educación individualizada.

Por lo general, los padres no perciben los problemas de aprendizaje del niño sino hasta que él comienza a asistir a la escuela primaria. Tal vez hayan sospechado que algo no marchaba bien, pero nadie hizo ningún comentario hasta que las dificultades escolares fueron evidentes. Las maestras del maternal y los pediatras se niegan a hablar con los padres acerca de los problemas de aprendizaje del pequeño, creyendo que probablemente se deban a la inmadurez del niño, y piensan que mejorará. En algunos casos, sólo cuando el niño llega al cuarto o quinto año escolar los maestros llaman a los padres para hablar acerca de su diferencia en el aprendizaje.

Los padres al enterarse de las diferencias en el aprendizaje de sus hijos, en ocasiones tienen una sensación de alivio: finalmente sus sospechas han sido confirmadas. Muchas otras veces la respuesta a la noticia es de sorpresa, conmoción, incredulidad y enojo, en especial hacia el maestro, y la escuela, pero fundamentalmente hacia el niño. Al hacer un análisis retrospectivo los padres advierten que lo único que este

primer diagnóstico profesional ha logrado, es que vean a sus hijos de forma diferente de cómo ven a los demás niños. De pronto, ante los ojos de los padres, el niño parece menos maduro, menos competente y menos exitoso.

El tener que aceptar la idea de que el niño tiene problemas de aprendizaje resulta un proceso difícil y una experiencia dolorosa para los padres y no es posible esperar una completa aceptación o entendimiento de parte de los padres. Los sentimientos que aparecen a lo largo de todo el proceso son muchos y variados, y pueden ser diferentes en cada miembro de la familia.

3.3 Conceptualización de la Educación Especial desde los profesores; contenido, uso metodológico, didáctica y planeación.

Como se abordó anteriormente el concepto de educación especial; parte de la idea de integrar a los alumnos con necesidades educativas. En este apartado se pondrán de manifiesto los modelos, conceptos, contenidos, metodología didáctica y el proceso de planeación para llevar a cabo la tarea de integrar a los alumnos con dificultades de aprendizaje. En relación con ello se abordará en primer plano el concepto de integración educativa, que va ligada a la definición que tienen los docentes sobre la Educación Especial.

En primera instancia daremos un breve esbozo de los modelos que son la base del currículo de Educación Preescolar, como se trató en el capítulo 2 de esta investigación los docentes trabajan a partir de tres modelos: el Conductista, Cognitivo y el Psicomotriz. Para fines de este apartado se vinculan los modelos con el proceder del maestro en el aula, para su trabajo con alumnos que presentan NEE

El currículo de Educación Inicial (preescolar) indica que el profesor debe realizar las actividades con carácter específico, globalizado y totalizador, esto implica que los diferentes contenidos deben llevarse a cabo interrelacionados, sin fragmentarlos en aprendizajes específicos. Con esto se describirán los modelos antes mencionados.

3.3.1 Modelo Conductista.

El conductismo está enfocado a explicar exclusivamente las conductas observables y modificarlas a través del principio básico que es un estímulo para obtener una respuesta. La modificación de conducta son técnicas específicas para obtener una conducta

esperada en un individuo. Y a este conjunto de técnicas, se le ha denominado: análisis conductual aplicado, mismo que se deriva del condicionamiento operante.

De acuerdo con Ribes (1972) el análisis conductual aplicado se desarrolla a partir de la observación de tres cambios fundamentales que son:

Un cambio en el medio en forma de objeto o acontecimiento, que influye en el organismo, al cual se denomina "estímulo"; un cambio en el organismo que se traduce en alguna forma de complemento observable, al que se denomina "respuesta o conducta"; y, un nuevo cambio en el medio, en forma de objeto o acontecimiento, efecto de dicha conducta y se le denomina consecuencia. (Ribes, 1972)

De acuerdo con Ribes (1972) esta triple relación entre un estímulo previo, una conducta y un estímulo consecuencia de dicha conducta, da como resultado la triple reciprocidad de contingencia, y que es la piedra angular del análisis experimental aplicado de la conducta.

Uno de los objetivos de este programa, sería trabajar la atención, tanto en el aula como en casa, dará como resultado que el niño siga instrucciones, trabaje tranquilamente y sea capaz de asimilar toda la información que le llegue (Vigil, 1988); al respecto, Kozloff (1974), establece cuatro conductas básicas, previas a todo aprendizaje:

- Contacto ocular espontáneo: en esta conducta el niño mira los ojos de los demás sin que haya que decírselo.
- Contacto ocular ante orden: el infante mira a los ojos de una persona cuando se le solicite.
- Cooperación al solicitarla verbalmente con palabras simples.
- Se siente a trabajar en alguna tarea, el tiempo suficiente para poder ser recompensado.

3.3.2 Modelo cognitivo

Este modelo afirma que la forma como alguien actúa es debido a la manera en que lo haya pensado, Este paradigma está enfocado a estudiar la mente. Contradiendo el modelo anterior, ya que para esta teoría, la conducta humana es algo más que una simple respuesta o estímulo. Esta posición teórica nos dice que la mente está formada por símbolos que se relacionan entre sí, organizándose jerárquicamente formando esquemas. Dentro de la mente se encuentran la memoria, entendida como la capacidad para guardar información en lo que se conoce como memoria sensorial. Por ello existe la memoria a corto plazo y memoria a largo plazo.

Los estímulos sensoriales, incluyendo visuales y auditivos, son captados por medio de la memoria sensorial; posteriormente, esta información pasa a la memoria a corto plazo a través de la repetición y finalmente, pasa a la memoria a largo plazo, donde dicha información es organizada jerárquicamente formando esquemas y, a su vez, estructuras..

De acuerdo con Piaget, un esquema, es una estructura lógico-matemática de las acciones. La finalidad de estos es la de sustituir pensamientos lógicos. Estos esquemas pueden permanecer activos en el tiempo, sin estimulación exterior y son susceptibles de transformación gracias a su propio funcionamiento en el caso del desarrollo.

Una estructura es un conjunto de esquemas relacionados de cierta manera, y como consecuencia de la interacción continua entre el sujeto y el medio, se va dando una construcción gradual de los esquemas debido a dicha interacción, construyéndose así las nuevas estructuras.

En el caso de la educación preescolar, la acción psicopedagógica debería estar dirigida fundamentalmente a potenciar y favorecer la construcción de las estructuras operatorias concretas (habilidades de análisis, discriminación, coordinación, identificación, etc.) y las competencias que las caracterizan: reversibilidad, juicio moral autónomo, reciprocidad en las relaciones, coordinación de los puntos de vista, etc.

3.3.3. Enfoque Psicomotriz.

Como lo menciona Vayer (1977) existen conductas psicomotrices que, perturbadas, producen a su vez alteraciones en la atención y otros problemas que presentan los alumnos con NEE. Estas son:

- Control postural,
- Control respiratorio,
- Control segmentario,
- Lateralidad.

Su origen puede estar en problemas psicoafectivos o en accidentes neurológicos. Lo cierto, es que tales conductas perturbadas devienen en agitación, inestabilidad y agresividad, aminorando la capacidad de atención lo cual repercute en su aprendizaje bastaría observar qué equilibrio mantiene el niño, cómo respira y si su lateralidad está debidamente afianzada.

Retomando nuevamente a Vayer (1977), nos reitera que la educación del esquema corporal en la educación inicial tiene repercusiones directas sobre el mejoramiento de los procesos de aprendizaje; así mismo, nos explica sus conceptos básicos que son la respiración y la relajación.

A partir de la construcción de los conceptos de esquema corporal y lateralidad el niño habrá de construir la confianza, autonomía y autoconcepto de ahí la importancia de este modelo en la educación preescolar y como la interrelación de los mismos otorga herramientas para que el profesor elabore las planeaciones del día a día dentro del salón de clases. En relación a los modelos, teorías y conceptos como el de integración educativa, se logra un mejor desempeño del docente ante situaciones tan complejas como un alumno con NEE.

A continuación se presenta el análisis del concepto de integración educativa y su relación con la presente investigación. El concepto de integración educativa, en el muestreo llevado a cabo en el jardín de niños Gandhi, demuestra la concepción de integrar a los niños con características diferentes para que sean funcionales dentro y fuera del aula. Sin embargo la idea de algunas maestras frente al concepto de educación especial, es tratarlo como un problema; es decir lo abordan desde el déficit. Lo cual se muestra que la mayoría coinciden con que ellos no pueden tratar estas problemáticas y los alumnos deben ser vistos por especialistas, ya que solo podrán superar dichas necesidades en el ámbito escolar solo si cuentan con apoyo especializado.

Estas respuestas dejan ver que los maestros no consideran siquiera la idea de ayudar a estos alumnos a salir adelante por si solos, por que continúan con la idea de que los trastornos sin discapacidad son generados por causas ajenas a su quehacer docente.

Por otro lado, es de suma importancia reconocer que la integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales no consiste solamente en cumplir con ordenamientos legales o políticas educativas de Estado, que va más allá del tener alumnos excepcionales dentro de un aula regular; y sobre todo, que es un proceso que implica un cambio de actitud profesional y personal, compromiso con el quehacer docente y una visión más amplia de la educación.

Considerando al docente un actor primordial para alcanzar el éxito en la integración por sus funciones específicas, es necesario conocer la forma en la que éste piensa, siente y actúa con respecto a la integración escolar, dicho comportamiento puede ser de aceptación o rechazo, lo cual influirá en su desempeño profesional, facilitando o entorpeciendo la integración.

Así entonces, en el proceso de integración educativa un factor que determina que el logro o el fracaso es la actitud del docente hacia el proceso integrador y los sujetos en él implicados tienen implicadas muchas variables, entre otras, la formación profesional docente, la información y conocimientos que posean acerca del proceso de integración escolar y atención a niños con necesidades educativas especiales, la experiencia en aulas integradoras y la disposición al trabajo en equipo.

En relación con lo anterior hablemos el perfil de egreso con el que debe cumplir el egresado de la licenciatura en Educación Preescolar para poder ejercer una práctica educativa acorde a las necesidades que dé el demandan. Se menciona que el maestro debe saber diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos. Así como reconocer las diferencias individuales de los educandos, para que estas les sirvan de apoyo e influyan en los procesos de aprendizaje. Será capaz de identificar las necesidades especiales de educación que puedan presentar algunos de sus alumnos, atenderlas si le es posible, mediante propuestas didácticas particulares así como obtener orientación y apoyo para lograrlo.

Lo antes plasmado obedece a el perfil de egreso que se espera cubran los graduados de la licenciatura en Educación Preescolar, esto podríamos nombrarlo como el ideal, pero en la práctica diaria se difiere mucho de la actuación de los maestros de educación inicial. Esto se pone de manifiesto en las respuestas obtenidas por nosotros en los cuestionarios aplicados a los docentes y padres de familia de Jardín de niños Gandhi, donde los docentes dejan de lado este perfil ideal para enfrentarse a situaciones que le rebasan como la integración de alumnos con NEE en un aula regular.

3.3.4 La práctica docente

La práctica docente es pieza fundamental en el proceso educativo como lo menciona Pérez (1998), “concebida en teoría como la aplicación en el contexto del aula de las normas y técnicas que se considera, el escenario adecuado para la formación y desarrollo de las competencias habilidades y actitudes profesionales que requiere la aplicación de aquel conocimiento” (Pérez, 1998, 141)

Es decir los docentes además de la formación profesional, deberán desarrollar habilidades y competencias que le permitan minimizar las deficiencias de sus alumnos y maximizar su potencial. Esto depende de la información y conocimientos que posean, la experiencia laboral, el apoyo que reciban de las autoridades.

Esta práctica, en relación con los alumnos con NEE, se desarrolla dentro de la urgencia y la incertidumbre puesto que las adecuaciones que realiza la SEP para llevar a cabo esta tarea parecen quedar en el papel y convertirse en un motivo de preocupación para los docentes.

Un alumno tiene necesidades educativas especiales, cuando presenta dificultades mayores al resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinara en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo (SEP, 1999-2000).

Es importante señalar que algunas de las características de los alumnos con NEE no son compatibles con las normas, habilidades, y competencias que los docentes esperan que adquieran como parte del curriculum.

Cabe mencionar que en el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar se menciona que el docente entre las habilidades que debe poseer al egresar de la escuela normal, debe: identificar necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de los alumnos. Así como tener la capacidad de recurrir a otros apoyos o instancias en caso de no poder ayudarlo a tener un óptimo desarrollo.

Lo cual no se expone en las respuestas a los cuestionarios que se aplicaron a las maestras del Jardín de niños, en el mejor de los casos, remiten a los alumnos que presentan NEE al psicólogo, lo cual expresa una disparidad entre la teoría y la práctica.

3.3.5 La práctica docente y las Necesidades Educativas Especiales

Dentro de la diversidad del contexto escolar los alumnos con NEE, esta variedad es motivo de preocupación para los maestros. La SEP detalla su propia definición de NEE.

Un alumno que tiene necesidades educativas especiales, cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos , para acceder a los aprendizajes que se determinaran en el currículo que le corresponde a su edad (bien por causas internas por dificultades o carencias del entorno familiar o por una historia de aprendizajes desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo (SEP, 1999-2000)

Existen diversas características que los alumnos con NEE poseen, pero el docente en su pensamiento normalizador, se inclina por el manejo de sus alumnos a través de modelos por ello es difícil la aceptación de sus diferencias.

Debido a que los alumnos que tienen discapacidad los maestros se ven obligados a buscar apoyo en los especialistas (psicólogos o pedagogos) los cuales no se encuentran trabajando dentro de la escuela; sin embargo existe un mayor número de alumnos que sin presentar alguna discapacidad (física, sensorial o intelectual) tienen serios problemas para aprender y significan una ardua tarea cotidiana para los docentes.

Lo cierto es que algunas de las características de los alumnos con NEE no son compatibles con los hábitos, normas, habilidades y competencias que los docentes esperan que adquieran como parte del currículo.

Conclusiones

Durante el presente trabajo de investigación se abordaron los fundamentos teóricos de la EE lo cual nos brindó los elementos para la comprensión de la evolución de este concepto, en nuestro país, y su utilización en nuestros días. Pasando de ser un servicio asistencial, donde el sujeto era visto como un subhumano que necesitaba un poco de caridad, lastima y por ello se le privaba de derechos.

Para después convertirse en un modelo terapéutico que proporcionaba solo terapia, no se tomaba en cuenta que el individuo necesita de una formación, ya que al considerar la discapacidad como una limitante social, se enfocaba únicamente a la atención terapéutica en clínicas o en el hogar, olvidando que los seres humanos necesitan de la interacción para sentirse integrados a la sociedad.

Llegando de esta manera al modelo educativo donde la discapacidad se toma como la interacción de los recursos, es decir que no es una limitante para el pleno desarrollo del individuo en el ambiente escolar, y donde se puedan brindar los recursos necesarios para rechazar los términos estigmatizantes. Para de esta forma dirigir su mayor preocupación al sujeto y alcanzar una normalización dentro del aula preparándolo para la vida en sociedad.

Aunque durante los primeros años, el trato hacia las personas con discapacidad o NEE se ubicó en las aulas de EE, educación regular y EE eran universos distintos, ya que los docentes de cada modalidad no reconocían que pudieran trabajar en conjunto por el bienestar de los alumnos, hasta que por iniciativa de estos se logra que las aulas de educación regular y las de EE se volvieran un universo paralelo donde el compartir la responsabilidad de integración permitiera retroalimentar los conocimientos para una atención conjunta y regular.

Logrando reconocer que las NEE se pueden identificar en el individuo, tenga o no alguna discapacidad, aunque esto no impide que existan diferentes términos para ver al individuo que requiere atención especial. Debido a que una discapacidad puede definirse como la restricción o ausencia que posee el sujeto para realizar una actividad; esto quiere decir que una persona puede encontrarse limitada por problemas de tipo físico, mental o ambos y por ello requiere de ayuda o alguna instrucción especializada para realizar las actividades cotidianas.

Aunque con el transcurrir del tiempo esto se tornó en una terminología imprecisa, pues comenzaron a aparecer muchas confusiones en cuanto al termino discapacidad; puesto que en su mayoría hacían referencia únicamente a terminología médica, no había una homologación entre países para el empleo de una definición, algunos países no se encontraban conformes en cuanto a la traducción y utilización de los términos.

Cuando se mencionaba *discapacidad*, inmediatamente se hacía referencia a obstáculo o estorbo; sin embargo, este término tiene que ver con condiciones del entorno, y es en buena medida superable cuando dichas condiciones son favorables desde la perspectiva de la integración que nos permite estudiar la definición de déficit, que hace referencia a la limitación o privación de alguna facultad o función de carácter estático y permanente.

Pero cuando los alumnos que presentan déficits físicos, psíquicos o sensoriales se clasifican en función de estos, segrega a los alumnos, por lo cual es necesario tener una concepción clara de las diferencias físicas, intelectuales, emocionales y socioculturales. Es así que el término NEE fue creado por profesionales; y no, por personas discapacitadas o que tienen dificultades de aprendizaje, por lo que no se tomó en cuenta la voz de los propios afectados dentro del discurso, el cual habla de integrar a todos los actores a la planeación, enmarcación de objetivos y propósitos de la EE con base en el principio de normalización; cuando este se refiere a las condiciones de igualdad y mismas oportunidades que el resto de la sociedad. A los alumnos con NEE raramente, si no es que nunca, se les invita a participar en el proceso de evaluación, sin darles la oportunidad real de definir sus necesidades y expresar sus perspectivas.

Es por eso que la revisión del concepto EE nos ayuda a tener una idea más clara y completa de lo que en realidad se necesita para lograr los objetivos que se marcan y no dejarlo solo en el discurso oficial, se debe tomar en cuenta a los actores para ofrecer procurar condiciones que de verdad atiendan a la diversidad humana.

Esto resalta lo concerniente a:

- Reconocer el principio de igualdad de oportunidades, para que niños, jóvenes y adultos con discapacidades reciban educación primaria, secundaria y estudios superiores.
- Asegurar que la educación de las personas con discapacidades sea parte integral del Sistema Educativo.
- Implicar a los grupos de padres y asociaciones de personas discapacitadas, quienes deberán atenderse en el proceso de educación.
- Implantar la educación inclusiva.
- Programas basados en la comunidad, cuyas características son acercamientos complementarios a una educación efectiva en cuanto al coste y formación para personas con discapacidad.
- En aquellos casos donde las escuelas regulares no puedan dar una respuesta adecuada a los alumnos, se debe considerar la educación en escuelas especiales.

En tomar en cuenta los puntos arriba mencionados permite luchar contra estereotipos y prejuicios que puedan limitar el desarrollo de los individuos al promover prácticas discriminatorias y la mira hacia una educación inclusiva, que reconozca la realidad plural de la sociedad y por lo tanto el derecho de todos a la diversidad, en donde no solo se oriente a los alumnos y docentes, sino que se busque la participación de los padres.

La revisión histórica de la EE en México nos permite conocer por quienes y para qué son utilizadas las instancias operativas en materia de EE, es aquí donde mencionamos a la USAER que tiene como propósito impulsar y colaborar en el proceso de mejora y transformación de los contextos escolares de la Educación Básica Regular, y para lograrlo, se vale de apoyos técnico metodológicos que garanticen una atención de

calidad a la población; particularmente, a aquellos alumnos que presentan NEE con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes. Cabe mencionar que la USAER favorece el proceso de integración educativa al incluir orientación para maestros y padres de familia.

El CAM (Centro de Atención Múltiple) es un servicio escolarizado de EE, que atiende las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos con discapacidad y NEE que no logran la integración a la escuela regular por medio de la elaboración de programas y materiales de apoyo didáctico; también proporciona un servicio de recursos adicionales necesarios para el logro de su autonomía, convivencia social y productiva.

Siendo estos los servicios externos al aula que se ofrece para la atención a las NEE de los alumnos, aunque también existen maestros de apoyo en algunas escuelas, lo que permite proporcionar orientación al docente para atender a los alumnos que presenten alguna NEE.

Lo cual nos remite a hablar de la diversidad por que reconocerla es el primer paso para una inclusión exitosa, es cierto que los centro arriba citados proporcionan atención especializada a quienes presentan NEE; pero eso no quiere decir que por el hecho de existir estas instancias, se les excluya de la educación regular. Es más estas instancias se deben tomar como referencia en las aulas regulares y así lograr el cometido; desarrollar en el sujeto toda su potencialidad para una integración optima a la sociedad.

Tomando en cuenta que el individuo toma influencia de su familia, la cultura y la escuela donde ninguno de estos tres elementos es igual, sabemos que cada familia dicta sus normas de convivencia y que la manera en que sus miembros se desarrollen depende en gran medida de cómo se reconozca la individualidad dentro de esta. Así mismo la cultura es determinante para la dinámica de la familia y la escuela, estos es diversidad. El reconocimiento del otro a partir de sus diferencias, las cuales le permiten una manera particular de potencializar sus capacidades, sin por ello excluir o encasillar a los sujetos.

Uno de los primeros acercamientos que como individuos tenemos con la realidad social, cultural y escolar es la educación inicial, la cual en México es de carácter obligatorio y establece las bases sobre las cuales los alumnos van a desarrollar sus habilidades, para un desarrollo holístico e integral.

Por esa razón esta investigación se abordó lo concerniente a educación inicial, debido a que abarca un periodo comprendido entre el nacimiento y los 6 años, por resultar la etapa más significativa en el desarrollo del individuo. La educación inicial se constituye actualmente en una necesidad social inherente al desarrollo, constituye además un requisito indispensable para garantizar la atención de la niñez de manera que ésta ha trascendido de un simple cuidado y custodia a una medida realmente educativa, aun derecho de la niñez en el mundo.

Esta concepción se ha configurado en el transcurso de varias décadas en las cuales ha privado un determinado sentido en la educación de los niños pequeños, que va desde acción de beneficio social hasta una tarea intencionada con carácter formativo

Pero no siempre fue así, ya que de igual manera que el concepto de EE el de educación inicial comenzó como un servicio asistencial, de caridad y asilo para los infantes que no tenían un hogar.

Para convertirse después en un servicio de guardería donde solo se procuraba tener resguardados a los infantes, debido a la inserción de la mujer a la vida productiva del país, es como nos damos cuenta que los cambios que se suscitan a nivel educativo, obedecen a transformaciones, político-económicas.

El recorrido histórico nos muestra como los gobernantes deseaban dejar su huella en materia de educación inicial, pero siempre con un enfoque asistencialista con características de guardería, donde los infantes no se veían beneficiados.

Es hasta el año de 1926 que se da un carácter institucional a la educación preescolar, permitiendo el desarrollo de los niños al implementar recursos que benefician la interacción de los pequeños con el medio que los rodea.

Es cuando el gobierno, empieza a notar la importancia de la educación preescolar y al ver que los padres de familia no tenían el compromiso de llevar a los hijos (ya que no era obligatoria) y que la mayoría de los niños ingresaban a la educación básica con la educación que recibían en casa, se percataron de que los niños que no habían recibido educación preescolar se encontraban en desventaja con los que sí la habían tomado, ya que no obtuvieron las mismas experiencias, y por lo tanto no pudieron desarrollar sus capacidades de manera completa. Esto permite un reconocimiento del niño y sus potencialidades, las cuales tendría que desenvolver en el aula. La realización de proyectos dentro del Jardín de Niños, permite al niño establecer una serie de interacciones sociales, con sus compañeros y docentes así como con el tiempo, el espacio, el mobiliario y con aspectos de su cultura.

Es importante la vinculación de la EE y la educación inicial (preescolar) debido a que para fines de esta investigación se estudia las deficiencias que tiene el sistema educativo mexicano en materia de NEE y conceptualización de la EE. Esto se pone de manifiesto en los cuestionarios aplicados a padres de familia y maestros en el Jardín de niños Gandhi, donde nos ofrecieron una visión más concreta de la práctica docente cuando se habla de NEE, de igual forma la manera en como los padres perciben a sus hijos, la información que poseen en los temas relacionados con ellos y la urgente necesidad de ofrecer instrumentos para que ambos puedan ayudar al desarrollo óptimo de los niños.

Creemos conveniente apuntar que pocos fueron los padres que nos dieron una definición de lo que es un problema de aprendizaje, al cual definen como una dificultad para comprender y utilizar el lenguaje escrito y hablado, según la concepción de los padres, los niños con esta dificultad presentan problemas con la lectura, la escritura, las matemáticas, el habla, la vista, el oído, motricidad, concentración y atención.

Como resultado la mayoría de los padres de familia adjudican los problemas que los niños pudieran presentar en su aprendizaje a una falta de atención o poca dedicación ya sea por parte de ellos mismos o de los docentes; en contraparte también hacen mención de una atención que llaman excesiva es decir, los niños que son muy consentidos tienden a ser distraídos, berrinchudos, por lo que presentan problemas en su aprender. Esto nos deja ver que los padres de familia no saben identificar las posibles dificultades que

puedan presentar sus hijos en torno a la escuela, vinculan los problemas de aprendizaje a no saber leer o escribir, cuando esto todavía no está bien establecido en la etapa escolar, se espera que la escuela sea donde los niños adquieran todo tipo de conocimientos y que sea en ella donde se resuelvan los problemas que se presentan ya que ellos cumplen con la función de mandarlos a formarse.

En relación al papel de la escuela, se queja la falta de preparación en los maestros, en ocasiones atribuyen los problemas que puedan presentar sus hijos a los docentes. Aunque no dan una fundamentación clara del porqué, hacen mención de que no les ponen suficiente atención, (quizá los descuiden por atender a otros), no tienen la preparación adecuada o simplemente no les importa.

Cierto es que cuando el padre y la madre de familia descubren o se enteran que su hijo presenta un problema de aprendizaje, indudablemente se sienten muy afectados. Las reacciones son muy variadas, desde tratar de ocultar el problema buscando otros diagnósticos, sentir miedo, ira por los profesores que atienden al niño, culpabilidad y en algunos casos la negación.

Los problemas de aprendizaje, no son una enfermedad, así que tienen cura. Eso es lo primero que deben afrontar los padres, con la ayuda y apoyo de un equipo profesional transdisciplinario, si es que existe dentro de la institución o apoyarse en el docente para lograr mejores resultados para su hijo.

Por ello, si el padre y la madre no aprenden a diferenciar los problemas de aprendizaje (esto con ayuda de los maestros y especialistas) para proporcionar una orientación adecuada a sus hijos, esto es muy importante ya que este trabajo de investigación se habló de un concepto que el niño debe construir desde la primera infancia; hablamos del esquema corporal y este se encuentra determinado en cada sujeto, por el conocimiento que se posee del propio cuerpo. Nuestro cuerpo es un todo en el que se pueden separar sus distintos elementos, como son brazos, cabeza, piernas, etc.

Al comienzo de su vida, el niño percibe a su cuerpo como un todo confuso, posteriormente a través ya del movimiento, vive su cuerpo y el del otro como si fueran lo mismo, no distingue diferencias entre ambos. Es por esta razón que se espera de los padres que ayuden en la familia al niño para afianzar esta noción y evitar posible dificultades de aprendizaje.

Así pues vemos la relación entre la relación del niño con su familia y como esta debe propiciar confianza en él, para que su desarrollo no se vea afectado, no se trata únicamente de mandarlo a la escuela y dejar que los docentes se hagan cargo, porque el trabajo debe continuar en casa, nos percatamos en las respuestas ofrecidas por los padres de familia, que ellos no se perciben como un apoyo en materia escolar, quizá esto se deba al nivel de estudios, socioeconómico, ocupaciones, número de hijos o simplemente apatía por estas cuestiones.

Pero nos parece necesario hacer hincapié en que se necesita hacer conciencia en los padres de familia como un elemento de apoyo para sus hijos, presenten o no, NEE.

Lo primordial es proporcionarles las herramientas para que no haya confusión entre conceptos, esto además de retroalimentar la relación con sus hijos les ofrecerá la posibilidad de identificación temprana de algún problema que pueda suscitarse en cuanto al aprendizaje.

Es importante que la opinión que tienen los padres al respecto de la poca atención que los maestros ponen a sus hijos dentro del contexto escolar, se revierta en el caso de las respuestas que vertieron los docentes en los cuestionarios. Esto nos permite tener una clara idea de que los procesos de integración educativa no serán posibles, hasta que los participantes, se perciban como agentes de cambio en la diversidad del universo educativo.

Al inicio de este trabajo de investigación se habló de la EE como la posibilidad de integrar a los niños con NEE al aula regular, pero lo obtenido de los profesores solo nos dejó ver que ellos no se sienten capaces de atender a estos niños y mucho menos lograr su integración, no por que no cuenten con el conocimiento necesario, de hecho entran elementos cualitativos que se refieren a la manera en que los profesores llevan a cabo la práctica educativa, la mayoría hace mención de que se les exige el cumplimiento de un plan de trabajo, elaboración de planes de clase, manejo de un grupo y en qué momento ellos pueden ayudar a los niños con NEE a integrarse al aula.

Algunos refieren que sus años de experiencia les permitiría reconocer inmediatamente si un alumno presenta o no dificultades de aprendizaje y que nadie va a enseñarles cómo tratar a un grupo, ya que el tiempo que llevan ejerciendo la práctica educativa los avala. Así que ellos no necesitan que se les venga a enseñar o cuestionar la forma en que llevan a cabo su trabajo.

Existiendo otro grupo que son los llamados maestros habilitados, que tienen una formación distinta a la de docente, pero que por necesidad del centro educativo, terminan al frente del salón. Ellos refieren que les gustaría poder apoyar más a sus alumnos, no solo a los que presentan dificultades de aprendizaje, también a los que tienen otro tipo de deficiencias que intervienen en su desempeño.

Como se pone de manifiesto hablamos de que un gran porcentaje de los profesores tiene claro que al hacer referencia a NEE se reconocen las diferencias dentro del aula, pueden abordarlo a partir de tres concepciones; el déficit que lo refieren como las escases de elemento para que el proceso enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo. Aunque cuenten con una formación previa que les permite reconocer las dificultades de aprendizaje en sus alumnos, muchos refieren que a veces son solo una manifestación de descontrol emocional, es decir falta de atención por parte de los padres. Resulta curioso que padres y maestros hagan referencia a la atención prestada a los niños, como un proceso que solo le atañe a la escuela (en el caso de los padres de familia) y a la familia (en la referencia docente) no se ven como coparticipes en la formación del niño para su futura vida escolar.

Acaso se delegan responsabilidades en el otro, para evitar sentirse culpable por el fallo que pueda presentarse en el individuo. Ya que hablamos de que algunos padres y docentes miran a los problemas de aprendizaje como un obstáculo que se ira resolviendo con el transcurso de la vida escolar.

En teoría esto no debería pasar al menos en referencia con los profesores, ya que el perfil de egreso que debe cumplir un maestro de educación preescolar, hace mención de que este será capaz de ejercer una práctica educativa acorde a las necesidades que se le demanden.

Además de ser capaz de reconocer las NEE que requiera alguno de sus alumnos, darles atención, si le es posible, mediante propuestas didácticas y en caso contrario buscar apoyo para resolverlas. Es entonces cuando todo parece quedarse en un ideal, ya que la práctica dista mucho de la realidad sobre la que trabaja el docente, se hace mención de que estos deberán minimizar las deficiencias en sus alumnos para lograr su desarrollo integral.

La realidad es que son pocas las veces en que los profesores se involucran en el tratamiento de las NEE de sus alumnos, por lo regular se remite al psicólogo y en el menor de los casos al pedagogo, quizá por el desconocimiento de que existen instancias que pueden ayudar y orientar a los padres de familia en el tratamiento de las mismas.

Otro elemento interesante que salió a la luz en los cuestionarios es la manera en que los profesores llevan a cabo la práctica educativa. Basándose en el control, la imposición de normas y reglas dentro del aula, el control no solo hace referencia a la disciplina dentro del salón de clases, también a la manera en que se abordaran los temas, la duración de los mismos, es quien asigna o niega permisos a los alumnos y esto se convierte en un estilo de impartir el conocimiento.

Las normas, reglas y límites es la manera en que el maestro hará valer su autoridad, ya que de esta forma puede controlar a un número considerable de alumnos y estas no solo se ponen de manifiesto en la manera en que se dirige el docente a los niños, ya que se vuelve todo un lenguaje, es decir el profesor mediante la gesticulación logra la comunicación con sus alumnos. Otro aspecto que interviene de manera muy especial en el tratamiento de las NEE dentro del aula, es el pensamiento normalizador del maestro, se hace referencia en el perfil de egreso del maestro de preescolar que este reconocerá que cada niño es diferente y por lo tanto cada uno tiene distintos estilos de aprendizaje.

Pero en su mayoría los maestros se inclinan a la utilización de un modelo de enseñanza único, que limita a los alumnos, mas al no incluir en ellos al juego, que es la manera en que la educación inicial interviene como agente socializador.

Resulta relevante la manera en que las respuestas ofrecidas por los profesores resultan ser una contradicción entre teoría y práctica, al hacer referencia al diagnóstico de NEE en un niño de preescolar, hablan de la aplicación de pruebas, aunque cuando se solicitó que aunaran más en el tema, no pudieron concretar una respuesta.

Por otro lado, es de suma importancia reconocer que la integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales no consiste solamente en cumplir con ordenamientos legales o políticas educativas de Estado, que va más allá del tener alumnos excepcionales dentro de un aula regular; y sobre todo, que es un proceso que implica un cambio de actitud profesional y personal, compromiso con el quehacer docente y una visión más amplia de la educación.

Los elementos antes mostrados tienen una estrecha relación con la concepción y visión desde la cual se mire a la EE. Siguiendo sobre esta línea pareciera que los procesos de formación docente nos dicen una cosa y en realidad el choque con la práctica hace darnos cuenta de las deficiencias que tiene el sistema educativo en materia de EE.

Hacemos referencia a esto, ya que finalmente uno de los temas tratados en esta investigación, fueron los procesos de actualización de los docentes de educación básica (preescolar para fines de este trabajo) en los cuales la temática se centra en el mejoramiento de las competencias docentes al encontrarse frente al grupo, dominar los saberes profesionales frente a sus colegas y gestión escolar. Donde la participación es opcional.

Existen otro tipo de cursos de actualización que tratan de atender un problema pedagógico específico, pero que no abordan lo relativo a la EE, en algunos de los talleres los docentes comparten problemáticas comunes dentro de la práctica educativa; los docentes entrevistados hacen referencia a que en dichos talleres (los que han participado en ellos) solo se habla de la indisciplina y la falta de interés de los alumnos y padres de familia. Realmente no se tratan problemas de raíz, se atiende lo referente a la integración de las nuevas tecnologías al quehacer docente, pero no hay una posibilidad de tratar temas relacionados a las NEE, porque estas deben ser tratadas por los especialistas (psicólogos).

Quizá la desvinculación de estos cursos de actualización docente tiene que ver con la actitud que los profesores toman hacia los alumnos que presentan NEE, cierto es que algunas de las características de estos alumnos, no permiten una compatibilidad con las competencias que los docentes desean que adquieran como parte del currículo.

A pesar de que en la actualidad los maestros tienen algunos referentes del concepto integración educativa, algunos tienen una gran resistencia al cambio; podemos hablar de que les asusta enfrentarse a la diversidad en el aula (hablando en términos de EE) debido a que no existe una preparación previa para el docente, a la integración de alumnos con NEE se ha demostrado que aquellos maestros que valoran sobre todo el desarrollo de los conocimientos y los progresos académicos, que le ofrezcan una posición privilegiada frente a las autoridades, tienen mayor resistencia y dificultades en aceptar a los alumnos que no van a progresar a un ritmo normal.

La predisposición inicial influye en las expectativas que el profesor tiene sobre el rendimiento de sus alumnos, así como en las atribuciones que realiza para explicar sus retrasos, lo que a su vez condiciona los resultados que se obtienen.

Muchos niños son vinculados a la educación regular sin un diagnóstico real e integral que aborde sistemáticamente sus verdaderos problemas y posibilidades en los planos físico, cognitivo, cognoscitivo, comunicativo, ocupacional, y social. Además, la mayoría de las escuelas no cuenta con las facilidades mínimas para que un niño con NEE se desarrolle autónomamente en su interior; orientación para los padres, materiales, adecuaciones curriculares, personal calificado que brinde apoyo a padres y docentes etc. Ni acciones que reflejen la equidad y no un concepto iluso de igualdad que no da oportunidad a la valoración de la diferencia..

Ha de notarse que la educación no es responsabilidad primaria, ni exclusiva, de los maestros, profesores, docentes o educadores. Parte, de unas políticas coherentes, desde la perspectiva del tipo de ser humano que se quiere formar, las cuales se implementan en un contexto determinado.

En la actualidad, el alumno debe verse como la suma de una complejidad de factores pasados, presentes, futuros, sociales, psicológicos, genéticos, fisiológicos, y neurológicos, que deben considerarse con el concurso del individuo sobre quien recae la educación, su familia y la comunidad a la que pertenece, desde una perspectiva global, integrada y transdisciplinaria.

Tradicionalmente la familia espera que la institución educativa asuma un papel como principal responsable de la estimulación para el desarrollo del niño, exhibiendo un papel de pasividad.

Entre otras obligaciones, la familia asume un papel primordial e indelegable, como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación, le corresponde:

- Informarse sobre el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos, y sobre la marcha de la institución educativa, y en ambos casos, participar en acciones de mejoramiento.
- Buscar y recibir orientación sobre la educación de los hijos.
- Educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral.

Quizá esto suene mas a un ideal que a una realidad concreta, pero es parte del trabajo que se debe hacer para lograr que los niños con NEE se integren al aula regular con éxito, se desarrollen y potencialicen sus capacidades para una futura vida educativa congruente a las políticas educativas establecidas (centradas en la diversidad).

Debido a que las políticas educativas desarrolladas durante mucho tiempo, ha propiciado que unos estudiantes sean integrados y otros no, determinando que muchas personas con deficiencias no hayan podido ser incluidas en el sistema educativo ordinario, y se haya creado un sistema paralelo de educación especial.

Esta separación entre Educación “regular” y “especial” ha perpetuado la diferencia y ha promovido una visión tradicional y médica de las NEE, enfocada en que el individuo es el centro del problema, sin ver el medio circundante (familiar, escolar, comunitario) como posible fuente explicativa. Así, se configura un modelo de diagnóstico y tratamiento médico - terapéutico de los estudiantes con deficiencias. Éstas deben ser remediadas a través de programas de rehabilitación individual, de tal manera que la forma de atención a las NEE de algunos estudiantes, determinó la aparición de prácticas educativas “regulares” y “especiales”, reflejo de posicionamientos culturales y sociales más amplios.

Este paradigma considera los problemas de aprendizaje como desviación y centra su atención en las características negativas más que en las potencialidades de la persona, definiéndose como:

- Privativo y determinista (negativo). Enfatiza lo que el estudiante no sabe hacer.

- Específico (tecnócrata). Se centra en la necesidad de la intervención del experto, del especialista, como la mejor actuación en la respuesta de la diversidad de necesidades del estudiante.

- Compensador. Las desigualdades originadas por las necesidades educativas especiales se tratan de compensar (superar) estableciendo formas de currículum paralelo (Programas de Desarrollo Individual o Adecuaciones Curriculares Individualizadas).

En definitiva, la “Educación Especial”, vista como un modelo deficitario, ideológicamente no acepta la diversidad como valor humano y mantiene la diferenciación discriminatoria entre los estudiantes, en tanto que asume que existen determinismos biológicos y sociológicos que legitiman la separación física y curricular.

En relación a lo anterior insistimos en que La familia es el elemento fundamental para la atención de las Personas con NEE, en la dinámica interior de la misma se generan procesos de reflexión y toma de decisiones que implican la reorientación y reconstrucción de su vida hogareña, de tal manera que se llegue a la aceptación plena del hijo con NEE relacionadas con el ambiente, la discapacidad o aptitudes sobresalientes. Aceptación significa reconocer el derecho de la persona a su dignidad y respeto, a pesar de su problemática. Es percibir al individuo tal como es, incluyendo sus habilidades y limitaciones, actitudes, sentimientos y comportamientos.

La escuela debe convertirse en una Institución de orden Inclusivo, al favorecer la igualdad de oportunidades para todos los niños, proporcionando una educación más personalizada, con la participación activa y proactiva de la familia y el colectivo, fomentando el respeto, la solidaridad y cooperación entre los integrantes de los respectivos núcleos comunitarios.

Aún dentro de la escuela, es posible una educación común e individualizada mediante acciones y recursos diversos, comprendiendo que los fines educativos son los mismos para todos los niños. Los Principios de la EE al Inclusiva desplazan la supuesta homogeneidad de los seres humanos para llegar a la heterogeneidad del alumno y elimina la igualdad, para aceptar la diversidad, que permita un trato con equidad de todos los niños, con respeto a las características y necesidades individuales.

Aunado a la participación de la familia en los procesos de atención a la atención a la diversidad en los sistemas educativos actuales constituye una exigencia y una prioridad, esta exigencia se está convirtiendo en uno de los retos más difíciles para los docentes. Desafortunadamente, el proceso de integración de los alumnos con NEE a las escuelas regulares no ha sido fácil y en la práctica se ha visto que están enfrentando una diversidad de problemas, entre ellos, la falta de formación y capacitación para los maestros regulares.

En México existe una gran preocupación por brindar una educación que favorezca el desarrollo de las habilidades de los niños con NEE. La estrategia que se ha planteado para lograrlo es integrar a esta población a las aulas regulares a través del Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa (SEP, 2002). La integración educativa se define como el proceso a través del cual los niños que presentan alguna discapacidad se incorporarán a las escuelas regulares

La integración educativa se sustenta en una concepción de la enseñanza y el aprendizaje diferentes y requiere de transformaciones donde las estructuras sociales, políticas y educativas fortalezcan y promuevan los principios de igualdad de derechos y oportunidades para todos.

Si bien la integración educativa promueve el respeto de atención a la diversidad; no debe olvidarse que los alumnos con NEE requieren de apoyos y condiciones diferentes para estar en condiciones de equidad respecto a sus compañeros, apoyos que incluyen desde modificaciones a la infraestructura, hasta la actualización del profesorado.

Estos cambios dentro de la educación no pueden construirse de la noche a la mañana y, si en este aspecto se puede ir avanzando tomando en cuenta que el sentido de la integración escolar y social es para mejorar ambos contextos, se tiene que tener presente cómo viven el proceso los profesores del aula regular.

El maestro tendrá que tener en cuenta que la integración educativa no se produce por el solo hecho de reunir a los alumnos, sino que es necesario atender sus diferencias individuales.

Desde la perspectiva de la integración, los fines educativos son los mismos para todos los alumnos. No tiene sentido hablar de niños "deficientes" y "no deficientes", los primeros con educación especial y los segundos con educación regular.

Es por estas razones que este trabajo no se vuelca en una crítica a la manera en que los padres perciben o atienden a sus hijos, ni se trata de evidenciar la práctica docente como algo irresponsable o sin los saberes necesarios para llevarla a cabo. Se trata de una mirada objetiva a las deficiencias que presentan estos actores en cuanto al tratamiento de las NEE, como se abordó a lo largo de esta investigación existe un desconocimiento por parte de los padres de familia acerca de lo que son los problemas de aprendizaje en sus hijos y el tratamiento que estos deben recibir para superarlas, piensan que existe una falta de formación en el profesorado o que no atienden a los alumnos como deberían.

En parte esta falta de información y de compromiso, es decir los padres de familia depositan en la escuela toda o la mayor parte de la responsabilidad en referencia a la educación (hablando en términos académicos) como arrojaron las respuestas de los cuestionarios. Además de una desinformación en el terreno de problemas del aprendizaje, desconocen los elementos, habilidades y capacidades que deben poseer sus hijos en edad preescolar, exigen que manejen conocimientos que aun no van de acuerdo a la período cronológico ni a su desarrollo cognitivo.

En cuanto a los docentes los elementos teóricos otorgados en la formación, difieren en gran medida con la práctica educativa. Ciertamente es que las exigencias burocráticas absorben en gran medida el tiempo de los docentes, pero también no hay una seguridad del docente en cuanto a la posibilidad de ofrecer una atención especializada a los alumnos que presenten NEE,. Aunque las políticas y exigencias en materia de políticas educativas promuevan lo contrario.

La "Educación Especial" (EE) ha pasado a través de los años por diversas etapas de conceptualización, desarrollo y transformación. Se inicia con una óptica de segregación de la persona "limitada" o "deficiente" en centros especializados, con una perspectiva de atención clínico – asistencialista proveniente del campo de la Medicina.

Como contrapropuesta, surgen en el mundo las voces que se alzan a favor de la "Integración", las cuales generan grandes controversias y experimentos en búsqueda de una educación más equitativa para quienes no tienen acceso a la educación, debido a sus características o Necesidades Educativas Especiales (NEE). Esto obedece no solo a motivos humanitarios, sino a realidades sociales y económicas específicas.

Las políticas de "Integración" o "Inclusión" de las personas con discapacidad en México, enmarcan en el fondo el reconocimiento del fracaso de la lucha contra la actitud segregacionista del espíritu humano.

Son fruto más de medidas monetaristas que de una perspectiva del respeto a los Derechos Humanos y consisten en la inserción o colocación de las personas con necesidades educativas especiales en clases regulares, sin una adecuada capacitación

de los educadores o apoyo de profesionales y equipos especializados. Se reconoce la imposibilidad de dar cubrimiento educativo a los alumnos que presentan problema de aprendizaje y es cuando se busca la integración.

Las personas con NEE caen en escuelas regulares, sin personal capacitado para su educación o en algunos casos ingresan a escuelas que si pueden proporcionarle la atención necesaria, pero se encuentran ante la dificultad de que no les pueden dar seguimiento si cambian de institución.

Esto pone de manifiesto que las políticas educativas, no son del todo asertivas, puesto que se busca la integración de los alumnos con NEE en el aula regular y no se estudia previamente las condiciones que rodean al centro educativo, la adecuada capacitación de los docentes para atender de manera adecuada a estos alumnos o si se brindara una orientación a los padres de familias para que se lleve a cabo una atención oportuna que no limite el desarrollo escolar de los alumnos.

Fuentes de Información:

En este apartado se muestran diversas referencias sirvieron para la elaboración de este proyecto y ayudaron en la realización de esta investigación.

- Acevedo, A. (2002a). *“Aprender Jugando 1. Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría”*. México: Limusa
- Acevedo, A. (2002b). *“Aprender Jugando 3. Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría”* México: Limusa
- Aguilar, Kubli E. (2002). *“Comunicación sana”*. México: Árbol editorial.
- Alegre de la Rosa, O. M. (2000). *“Diversidad humana y educación”*. España: Aljibe
- American Psychiatric Association (2002), *“Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR”*. Barcelona: Masson
- Arranz, Freijo E., Olabarrieta, Artetxe F. (1998). *“Las relaciones entre hermanos”*. En Rodrigo, M.J., Palacios, J. (coords.). *“Familia y desarrollo humano”*. México: Alianza Editorial.
- Arango, M., Infante, E., & López, M. (1998). *Estimulación Temprana*. Colombia: Ediciones Gamma.
- Aviles, L. (2000). *La deficiente capacitación de las responsables de los Jardines de Niños particulares limitan el desarrollo del niño preescolar*. Tesis de licenciatura para obtener el título de Licenciado en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. México.

- Ávila, C., Polaino-Lorente, A. (2002). *“Niños hiperactivos. Comportamiento, diagnóstico, tratamiento, ayuda familiar y escolar”*. México: Alfaomega
- Avita Hernández, A. (2005). *Vademécum, educación preescolar mexicana*. México: Porrúa.
- B. Osman Betty. (1988). *“Problemas de Aprendizaje. Un asunto familiar”*. México. Ed. Trillas
- Bandrés Ungría Ma. Pilar. (1981). *“La influencia del entorno educativo en el niño”*. México. Ed. Cíncel
- Barkley, R., M. Benton, C. (1998). *“Hijos desafiantes y rebeldes. Consejos para recuperar el afecto y lograr una mejor relación con su hijo”*. Paidós: Barcelona
- Barkley, Russel A. (1995). *“Niños hiperactivos. Como comprender y atender sus necesidades especiales”*. España: Paidós
- Barreto J., Lara, D., Amezcua, E., & Romero, R. (2003). *“Gran libro de la maestra preescolar”*. España: Euroméxico.
- Batllori, A. J. (2005). *“Desarrollo de habilidades cognitivas y sociales”*. (4ª Edición). España:
- Bautista (comp.). (1998) *“Necesidades Educativas Especiales”*. Alíje Málaga
- Bautista (comp.). (2000) *“Necesidades Educativas Especiales”*. Alíje Málaga
- Bautista (comp.). (2002) *“Necesidades Educativas Especiales”*. Alíje Málaga
- Belmonte, Nieto M. (1998). *“Atención a la diversidad I. diseño de estrategias y evaluación formativa basada en el análisis de tareas”*. Ed. Mensajero: Bilbao.
- Benavides, Tijerina de Adame. (2002). *“El niño con déficit de atención e hiperactividad. Guía para padres”*. México: Trillas.
- Bolio, Ernesto. (1996). *“Relaciones entre padres e hijos”*. Trillas: México
- Camarena, T., Hermosillo, M., & Zermeño Fregozos, A. (1991). *Aspectos Históricos de la Educación Preescolar en Jalisco*. Tesis de licenciatura para obtener el título de Licenciado en Educación Preescolar. Universidad Pedagógica Nacional. México,Guadalajara.

- Campistol, J. (2004). *“Bases orgánicas del trastorno por déficit de atención con hiperactividad”*. En Tomas, J., Casas, M. (eds.). *“TDAH: hiperactividad. Niños movidos e inquietos”*. España: Laertes
- Carretero, Mario. (1997). *“Desarrollo cognitivo y aprendizaje. Constructivismo y educación”*. Progreso: México.
- Casanova, M. A. (2002). *“Capacidad educativa y acción a la diversidad”*. México: SEP DEE
- Castañeda, E. (1980) *Manuales de kindergarten en conexión con el primer ciclo de la escuela primaria*. México: Universidad de Tamaulipas.
- Castanedo, C. (1997) *“Bases psicopedagógicas de la educación especial, Evaluación e Intervención”*, España: Ed. CCS
- Castels, X., Ramos-Quiroga, J.A., Escuder, G., Bosch, R., Casas, M. (2004). *“Los fármacos estimulantes en el tratamiento del TDAH”*. En Tomas, J., Casas, M. (eds.). *“TDAH: hiperactividad. Niños movidos e inquietos”*. España: Laertes
- Cataldo, Christine Z. (1987). *“Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres”*. Visor: Madrid.
- Cataldo, Christine. (1987). *“Aprendiendo a ser padres conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres”*. Visor: Madrid.
- Clarizio, Haevey F., McCoy, George F. (1998). *“Trastornos de la conducta en el niño”*. (2ª Edición) Manual Moderno: Bogotá.
- Comisión Permanente del Consejo Interamericano Cultural. (1959). *Estudio Sobre Educación Preescolar*. Washisgton D. C.: Unión Panamericana.
- Cuomo, N. (1992). *“La integración escolar ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?”*. España: Visor.
- Da Fonseca, Víctor. (2004). *“Dificultades de aprendizaje”*. México: Trillas, México
- Danoff, J., Breitbart, V., & Barr, E. (1999). *Iniciación con los Niños*. México: Trillas.
- De la Garza, Gutierrez, F. (2005). *“Hiperactividad y Déficit de Atención en niños y adultos”*. Trillas: México
- Del Carmen, Luis. Carvajal, F. (2004). *“La planificación didáctica. Laboratorio Educativo”*. España

- Del Carmen, Luis., Carvajal, F., Codina, M. (2004). *“La planificación didáctica. Laboratorio Educativo”*. España.
- Diario Oficial de la Federación. (3 de Junio de 2005). Acuerdo 357.
- Egido, I. (2000). La Educación Inicial en el Ámbito Internacional: Situación y Perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación* .
- Eguiluz, L. de L. (2003a). *“La familia según el modelo sistémico”*. En Eguiluz, L. de L. (coomp.) Robles, A. L., Rosales, J.C., Ibarra, A., et. al. *“Dinámica de la familia. Un enfoque psicológico sistémico”*. México: Pax México
- Eguiluz, L. de L. (2003b). *“La familia con hijos pequeños”*. En Eguiluz, L. de L. (coomp.) Robles, A. L., Rosales, J.C., Ibarra, A., et. al. *“Dinámica de la familia. Un enfoque psicológico sistémico”*. México: Pax México
- Elías, Cuadros Y. (2005). *“Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Bases neotobiológicas, modelos neurológicos, evaluación y tratamiento”*. México: Trillas
- Fernández-Jáen, A. Calleja, P. B. (2004). *“Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad (TDAH) Abordaje multidisciplinar”*. México. (WEB, buscar URL)
- Fromm, E., Horkheimer, T., Pasons, y otros. (1986). *“La Familia”*. (6ª edición). Barcelona: ediciones península
- García, B., & González, M. (2002). “La Educación Preescolar en México: Modalidades de Atencion. En P. y. Semestre, *Escuela y Contexto Social : Iniciación al Trabajo Escolar*” (págs. 43-46). México: SEP.
- García C. I., Escalante H. I., Escandón M. M., Fernández T. L., Musti D. A y Puga V. R. (2000). *“La integración educativa. Principios, finalidades y estrategias”*. México: SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y científica México-España
- Gesell, A. (1979). *el niño de 1 a 5 años*. Buenos Aires: Paidos.
- Gesell, A. (2000). *El niño de 5 a 6 años*. Barcelona: Paidos.
- Gómez-Palacio, M. (2002). *“La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela”*. México: Fondo de Cultura Economica

- González, Nuñez J. de J., Monroy de Velasco, A., Kupferman, S. E. (1999). *"Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas"*. México: Pax México.
- Guzmán, Mataix C.C. (1989). *"Enseñanza y dificultades de Aprendizaje"*. Escuela Española: Española.
- Hidalgo, C.G., Abarca, N. (1999). *"Comunicación interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales"*. (3ª edición). Colombia: Alfaomega
- Hernández Sampieri R., Fernández Collado C., Baptista Lucio P. (2006) *Metodología de la Investigación* McGraw Hill. México
- Huertas, J. Antonio. (2001). *"Motivación, querer aprender"*. (2ª Edición). Aique: Argentina.
- Kawage de Quintana, Gutiérrez de Fernandez, Llano de Orozco, Martínez Parente, Chavarría Olarte, (1998a), *"La familia, valores y autoridad Vol. 1 de primero a tercero de primaria"*, Ed. Trillas, México.
- Kawage de Quintana, Gutiérrez de Fernandez, Llano de Orozco, Martínez, P., Chavarría, O. (1998b). *"Los hijos discapacitados y la familia"*. México: Trillas
- Kawage de Quintana., Gutiérrez, de Fernández., Llano, de Orozco., Martínez, Parente (cols.). (1998). *"Manual de Orientaciones para la formación de escuela para padres"*. Trillas: México
- Myers ,Patricia, D. Hammill, Donald. (1996). *"Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje"*. México. Ed. Limusa.
- Larroyo, F. (1970). *Historia Comparada de la Educación en México*. México: Porrúa.
- Ley General De Educación. (Viernes de Marzo de 1993).*Diario Oficial de la Federación* .
- Ley general de educación. México
- López,E. Pasos, D., & Sosa, P. (1990). *Antecedentes historico y metodologicos de la educuón preescolar en México y Yucatan*. Teis de Licenciatura para obtener el titulo de Licenciado en Educación Preescolar. Universidad Pedagógica Nacional. México, Merida.
- López Melero, M. (2004). *"Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación"*. Málaga: Aljibe.

- Maier, Henry W. (1965). *“Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears”*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: Universidad Iberoamericana.
- Méndez, Ortiz M.A. (2005). *“Relaciones interpersonales en la familia”*. México: UPN
- Mendoza, M. T. (2003). *“¿Qué es el Trastorno por Déficit de Atención? Una guía para padres y maestros”*, , México: Trillas
- Mendoça, M., & Sáenz, I. (2000). *Guía practica para la maestra de Jardín de niños*. Colombia: Gil Editores.
- Montull, J.A. (2000). *“Juegos y más juegos para el tiempo libre”*. (5ª Edición). Madrid: CCS
- Morales, O. La investigación documental y la monografía (Trabajo sin publicación). Mérida: Universidad de Los Andes, Vicerrectorado Académico, Programa de Actualización de los Docentes; 2001.
- Moreno Sánchez, E. (2005). ¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar? *Cero en conducta* , 20 (51). 7-31.
- Narcea. Sainz, Ma. C., Román, J.M. (1998). *“Programa de entrenamiento cognitivo para niños pequeños”*. Madrid: CEPE.
- Orjales, Villar I. (2002). *“Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores”*. España: Ciencias de la educación preescolar y especial
- Palacios y Rodrigo. (1998). *“La familia como contexto de desarrollo humano”*. En Rodrigo y Palacios (coords.). Familia y desarrollo humano
- Palacios, J., Rodrigo, M.J. (1998). *“La familia como contexto de desarrollo humano”*. En Rodrigo, M.J., Palacios, J. (coords.). “Familia y desarrollo humano”. México: Alianza Editorial.
- Poder Ejecutivo Federal. (1995). *“Registro nacional con algún signo de discapacidad, elaborado en el marco del programa nacional para el bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad”*
- Polaino-Lorente, A., Ávila, C. (1998). *“Como vivir con un niño hiperactiv@, comportamiento, diagnóstico, tratamiento, ayuda familiar y escolar”*. España: Narcea

- Puigdemívol, I. (1998). *“La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad”*. España: Graò de Serveis Pedagògics.
- Rea, E. (1991). *Antecedentes históricos de la educación Preecolar en Jalisco*. México: UPN.
- Robles, A.L. (2003). *“Formas y expresiones de la familia”*. En Eguiluz, L. de L. (comp.) Robles, A. L., Rosales, J.C., Ibarra, A., et. al. *“Dinámica de la familia. Un enfoque psicológico sistémico”*. México: Pax México..
- Sánchez, Escobedo, P., Cantón, Mayín, M., Sevilla, Santo, D. (1997). *“Compendio de Educación Especial”*, México: Manual Moderno,
- Santana Campos, D. A. (1984). *La Educación Preescolar en Mexico s través de sus programa*. Tesis para obtener el título en Licenciado en Educación Preescola. Univeridad Pedagógica nacional. México, D.F.
- Santos Guerra, M. A. (1994a). *“Las relaciones en la escuela. Perspectiva tridimensional” en Entre bastidores, el lado oscuro de la organización*. Málaga: Ed. Aljibe
- Santos Guerra, M.A. (1994b). *“Organización escolar y globalización del aprendizaje” en Entre bastidores, el lado oscuro de la organización*. Málaga: Aljibe
- Schunk, D. H. (1997). *“Teorías del aprendizaje”*. Pearson (2ª edición). México :
- SEP. (1979). *Programa de educación preescolar 1979*. México.
- SEP. (1992). *Programa de Educación Preescolar 1992*. México.
- SEP. (1981). *Programa de educación preescolar, libro 1. Planificación general del programa*. México: Dirección General de Educación Inicial y Preecolar .
- SEP. (1993). *Bloque de Juegos y Actividades en el Desarrollo de los Proyectos en el Jardín de Niños*. México.
- SEP. (1996). *Guía para la planeación docente*. México.
- SEP. (2000). *“Curso Nacional del Integración Educativa”*. Lecturas. Programa Nacional de Actualización Permanente.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México.
- SEP (2005). *Manual de organización: Sonora*.

- SEP. (2008). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial y básica en Iztapalapa*. México.
- SEP *Plan pedagógico para apoyar la formación del niño preescolar. Aplicación Experimental*. México. SEP. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar
- Silver, Larry B. (1998). *"El niño incomprendido; Guía para padres de niños con dificultades de aprendizaje"*. México: Fondo de Cultura Económica
- Simón, M.I., Triana, B., Gonzalez, M. del Mar. (1998). *"Vida familiar y representaciones de la familia"*. En Rodrigo, M.J., Palacios, J. (coords.). *"Familia y desarrollo humano"*. México: Alianza Editorial.
- Toledo, G. M. (1981). *"La escuela ordinaria ante el niño con Necesidades Especiales"*. España:
- Torres, González J. A. (1999). *"Educación y diversidad bases didácticas y organizativas"*. España: Aljibe
- .
- Valett, R. (1990). *Trtamiento deb los problemas de aprendizaje*. Colombia: cincel kapelusz.
- Van-Wilelink, G. (2004). *"Déficit de Atención con Hiperactividad"*. (2ª edición). México: Trillas
- Vargas, Melgarejo. (1994). *"Sobre el concepto de percepción"*. 4(8). Revisado el 10 de octubre de 2010 en <http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt8-4-vargas.pdf>
- Vopel, Klaus W. (2001). *"Juegos de interacción para adolescentes, jóvenes y adultos: 8, relaciones interpersonales. Feed-back. Cooperación. Roles"*. (4ª Edición). Madrid: Editorial CCS.
- Zapata, R. (1951). *La educación preescolar en México*. México: SEP.

Referencias Electrónicas

- *"La ONU adopta el tratado de los derechos de los discapacitados"*. (2007) <http://www.educared.edu.pe/especial/articulo/1123/la-onu->

[adopta-el-tratado-de-los-derechos-de-los-discapacitados/](#) Enero 2007. revisado el 29 de octubre de 2009

- “Organización Mundial de Personas con Discapacidad” (2005). <http://v1.dpi.org/lang-sp/>
- Acevedo, A., Jiménez, M., Reyes, J., & Dolores, S. (Agosto de 2004). *La Reforma de Educación preescolar*. [en red]. Disponible en: <http://www.observatorio.org>. Fecha de revisión: noviembre de 2008
- Arco, T. J., Fernández, M. F., Hinojo, L. F. (2006). “Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: intervención psicopedagógica”, *Psicothema*, Vol. 16, no. 3, pp. 408-414. Revisado el 3 de Febrero de 2009 de <http://www.psicothema.com/pdf/3011.pdf>
- Artigas-Pallarés, J. (2003). “Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad”. *Revista de Neurología*; 36 (supl 1) pp. S68-S78, Revisado el 3 de Febrero de 2009 en <http://www.paidopsiquiatria.com/trabajos/comor1.pdf>
- Dirección General de Servicios Educativos. (2000). *Documento de apoyo para la elección de propósitos del plan anual de trabajo de docente*. México: SEP.
- Documento de trabajo “Lineamientos técnico-pedagógicos de los servicios de EE, S.F.
- *Educación*. (s.f). [en red]. Disponible en: http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico/2_educacion.htm. Fecha de revisión: febrero de 2009.
- Escobar de M. (2004) *La Educación Preescolar un derecho que tiene la infancia a participar en situaciones educativas que sirvan para impulsar su desarrollo integral*. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17187/2/articulo2.pdf> Fecha de Revisión: septiembre 2011
- Félix, Mateo V. (2006). “Recursos para el diagnóstico psicopedagógico del TDAH y comorbilidades” *Revista Electrónica de investigación psicoeducativa*, No. 10, Vol. 4(3). ISSN: 1696-2095. Pp: 623-642. Obtenido el 10 de diciembre de 2008 de <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?152>
- Galván, L. (s. f.). *De las escuelas de párvulos al preescolar*. [en red]. Disponible en: http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm. Fecha de revisión: noviembre de 2008..

- Garza-Morales, Barragán-Pérez. (2006). *“Dificultades comunes en el tratamiento integral de niños con problemas de atención y aprendizaje en México Dr. Saúl Departamento de Neurología, Hospital Infantil de México Federico Gómez, Secretaría de Salud”* México, D. F., México. Vol. 63, marzo-abril. Revisado el 24 de Octubre de 2009 en <http://www.mediagraphic.com/pdfs/bmhim/hi-2006/hi062i.pdf>
- Geo cities. (2007). *Materiales para la educación.*[en red]. Disponible en: <http://es.geocities.com/muestrainfantil/>. Fecha de revisión: 29 de Noviembre de 2008.
- González, J. (1994). *La experiencia mexicana en la producción y el mejoramiento de la vida rural.* [en red]. Disponible en: <http://www.publish.york.ca/diagnostico/mexico.pdf>. Fecha de revisión: marzo de 2009.
- González, Pineda J.A., Nuñez, Pérez., Glez. Pumariiega S., García, García M. (1997) *“Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar”*. Psiothema, año/vol.9, numero 002: España. Revisado el 23 de Octubre de 2009 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/727/72709204.pdf>
- Guajardo, Eliseo. (1999 octubre-diciembre). *“La inclusión e integración educativas en el mundo. Implicaciones teóricas metodológicas y sociales”*. Revista electrónica EDUCAR Revista de educación nueva época (11) Revisado el 24 de octubre de 2009 en <http://educar.jalisco.gob.mx/11/11inclu.html>
- Jhonson M. 2008. (s.f.). [en red]. Disponible en: <http://mairymalexandra.googlepages.com/antecedenteshist%C3%B3ricosdelaeducaci%C3%B3nprees>. Fecha de revisión: noviembre de 2008
- Lozano R., Soliz P. (s.f.) *“Clasificación Internacional Del Funcionamiento, de la Discapacidad Y De La Salud”*. Revisado el 29 de Noviembre de 2009 en http://dgis.salud.gob.mx/dgis/news_eventos/rn04/CIF.pdf
- Lutiral, D. (s. f.). *El jardín.* [en red]. Disponible en: www.eljardinonline.com.ar/archivosenword/caracteristicas-psi-3%20a%205%20a%20F1os.doc. Fecha de revisión: noviembre de 2010.
- Macotela, Flores S. (1999 Octubre-Diciembre). *“La integración educativa en México”*. Revista electrónica EDUCAR revista de educación nueva época” (11) Revisado el 25 de Noviembre de 2009 en <http://educar.jalisco.gob.mx/11/11integ.html>
- Montiel-Nava, C., Peña, J.A., Espina-Mariñes, Ferrer-Hernández, M.E., López-Rubio, Puertas-Sánchez, Cardozo-Durán. (2002). *“Estudio piloto de metilfenidato y entrenamiento a padres en el tratamiento de niños con trastorno por déficit de atención-hiperactividad”*.

Revista de Neurología; 35(3) pp. 201-205. Revisado el 4 de febrero de 2010 en http://www.cpinfantil.com/pdf/pdf_metilfenidato.pdf

- Rodríguez, J. (2008). *Taller de elaboración de proyectos* [en red]. Disponible en: <http://tallerdeelaboraciondeproyectos.1blogspot.com/2008/11/trabajointegrador.html>. Fecha de revisión: febrero de 2010.
- Roselló, B., García-Castellar, R., Tárraga-Mínguez, R., Mulas, F. (2003). "El papel de los padres en el desarrollo y aprendizaje de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad". Revista de neurología; 36 (Supl 1), pp. S79-S84, Revisado el 8 de Febrero de 2010 en <http://www.paidopsiquiatria.com/trabajos/fami.pdf>.
- Ruiz, S (s.f.). [en red]. Disponible en: <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/quienes/org/inicial.php?ver=03>. Fecha de revisión: noviembre de 2008
- Soriano, Ferrer M. (2008). "Taller: Tratamiento en el TDAH", *Simposio internacional desordenes del desarrollo infantil. Del conocimiento teórico a la práctica clínica*, Lima, 12-14 de Septiembre de 2008. Revisado el 26 de Enero de 2010 en <http://www.simposioarie2008.org/documentos/tratamiento.pdf>
- STERM/CTM. (1939). *Conferencia Nacional de Educación, 1939 (sección de Educación Preescolar)*. [en red]. Disponible en: <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/revistas/edu2001/pdf2001/pdf/edu92.pdf>. Fecha de revisión: enero de 2009.
- Taylor, Eric. (1986). "El niño hiperactivo". Martínez Roca: España.
- Tinoco, J., Cruzalta, E., & Arriaga, V. (2007). *El reconocimiento de la obligatoriedad de la educación preescolar*. [en red]. Disponible en: www.foem.gob.mx/docs/foro5/FORO5.UAEM.VICENTEARRIAGA.doc. Fecha de revisión: febrero de 2009.
- Universitaria YMCA. (2007). *México y su educación a través del tiempo* [en red]. Disponible en: <http://www.mexicoeducacion.blogspot.com/2007/12/miguel-de-la-madrid-hurtado-y-su-gestin.html>. Fecha de revisión: febrero de 2009
- Valencia, Sánchez M. (1999). "Hacia la integración de los niños con parálisis cerebral, su proceso de adquisición de la lecto-escritura". Revista electrónica

EDUCAR REVISTA DE EDUCACIÓN / NUEVA ÉPOCA NÚM. 11/ OCTUBRE-DICIEMBRE <http://educar.jalisco.gob.mx/11/11hacia.html>

- Xoxocotla, A. (2008). *La educación en México en los años 1982-1988 fue la base de la construcción de un país inmerso en el neoliberalismo* [en red]. Disponible en: <http://albertoxoxocotla.blogspot.com/2008/02/la-educacin-en-mxico-en-los-aos-1982.html>. Fecha de revisión: febrero de 2009.
- Zambrano, N. (s. f.). *Identidad profesional preescolar* [en red]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/sistematizacion/identidad-profesional-preescolar.doc>. Fecha de revisión: febrero de 2009.