



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**TALLER PARA PROMOVER ACTITUDES POSITIVAS DE
LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR HACIA
LOS ALUMNOS QUE PRESENTAN UNA DISCAPACIDAD EN
LOS JARDINES DE NIÑOS**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A:

VERÓNICA COQUIS MELÉNDEZ

DIRECTORA:

MTRA. CARIME HAGG HAGG

SINODALES:

MTRA. EMMA VIVIAN ROTH GROSS

DRA. ELISA SAAD DAYAN

MTRO. FERNANDO FIERRO LUNA

MTRA. MARTHA ROMAY MORALES



Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

Mayo, 2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

Tarde pero lo logré, un trabajo que dejé 2 veces antes de hoy, con mucho esfuerzo, dedicación, compromiso y tiempo. Muchas gracias a todas aquellas personas que de una u otra forma estuvieron involucradas.

A Dios, por la vida que me dio y que cada mañana me regala.

A Vania y Axel, porque son mi motor de vida, a ellos que hay que enseñarles que uno no debe darse por vencido, que con esfuerzo todo se logra.

A mis padres Luis y Toña que me dieron la vida, que siempre han estado conmigo y con su ejemplo siempre agradecida estaré.

A mis hermanos Luis y Adrian que siempre están cuando se les necesita.

A Ma. Elena Téllez Crisóstomo, Brenda y Adriana Coquis Téllez.

A Hasael Regalado Morales, siempre hachándome porras.

A Pedro Meléndez Sandoval (†), Virginia Crisóstomo Casolco (†), Jacinto Coquis Alvarez (†) y Agapita Flores Guerra (†) que se les extraña.

A la Mtra. Carime Hagg Hagg por su ejemplo de trabajo y dedicación, gracias por tu orientación, paciencia y ayuda en la realización de este trabajo.

A Blanca Hortensia Pastrana Hernández, que más que una jefa ha sido una amiga y un apoyo en la realización de este trabajo.

A los niños que son la esperanza del mundo.

Verónica Coquis Meléndez

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
CAPÍTULO PRIMERO: LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL EN EL MÉXICO ACTUAL.....	6
1.1. La reforma educativa.....	6
1.2. La educación preescolar.....	8
1.3. Características del programa de Educación Preescolar 2011.....	10
1.4. Propósitos de la educación preescolar.....	10
1.5. Los Campos Formativos, Competencias y Aprendizajes Esperados.....	11
1.6. Maestros de educación preescolar en horario regular.....	14
1.7. La intervención docente como base para el trabajo en preescolar.....	15
1.8. Ambientes de Aprendizaje.....	17
1.9. Resultados de cursar la educación preescolar.....	18
1.10. Políticas educativas de la educación especial.....	20
1.11. Antecedentes de la educación especial en México.....	22
1.12. Planteamiento técnico operativo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).....	29
1.13. Maestros especialistas de UDEEI.....	32
CAPÍTULO SEGUNDO: CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO PREESCOLAR.....	35
2.1. Desarrollo sensorial.....	35
2.2. Desarrollo motor.....	37
2.3. Desarrollo del lenguaje.....	40
2.4. Desarrollo intelectual.....	42

2.5. Desarrollo psico-social.....	45
2.6. Desarrollo emocional.....	46
CAPÍTULO TERCERO: EL NIÑO CON DISCAPACIDAD.....	49
3.1. Antecedentes del concepto de discapacidad.....	49
3.2. Transición del enfoque médico al Modelo Social.....	52
3.3. Discapacidad desde el Modelo Social.....	54
3.4. Actitudes hacia la discapacidad.....	54
3.5. Inclusión de alumnos con discapacidad en las escuelas regulares.....	56
3.6. Discapacidad intelectual.....	59
3.7. Discapacidad auditiva.....	62
3.8. Discapacidad visual.....	66
3.9. Discapacidad motora.....	70
3.10. Espectro Autista.....	73
JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL TALLER.....	76
PROPUESTA.....	79
CARTAS DESCRPTIVAS.....	81
CONCLUSIONES.....	91
REFERENCIAS.....	96
ANEXOS.....	104
Anexo I. Cuadernillo del participante	
Anexo II. Cuestionario	
Anexo III. Párrafo traducido de diferentes idiomas	
Anexo IV. Frases	

RESUMEN

La educación preescolar en México es la primera obligatoria del Sistema Educativo Nacional, brinda atención a los alumnos que se inscriben, en esta población se encuentran niños con discapacidad a los cuales se les debe brindar una educación de calidad, con equidad e inclusión, lo cual se hace posible con los docentes de preescolar y el apoyo de los maestros especialistas de educación especial que son los encargados de garantizar que los alumnos accedan, permanezcan, aprendan, participen y egresen de manera oportuna del nivel educativo.

Este trabajo tiene como objetivo diseñar un taller para promover actitudes positivas de los docentes de educación preescolar hacia los alumnos que presentan discapacidad en los jardines de niños.

El taller consta de 5 sesiones de hora y media cada una que se llevará a cabo en un horario establecido por los mismos colegiados donde su participación sea voluntaria. Se abordarán 5 temas con relación al Modelo Social de la discapacidad, tipos de discapacidad, ambientes de aprendizaje, barreras para el aprendizaje y la participación y estrategias de intervención en el aula. Se brindará un cuestionario con escala tipo Likert al inicio y final del taller para conocer las actitudes de los docentes hacia la discapacidad y saber si mediante la información brindada y estrategias vividas se pueden observar cambios positivos en sus actitudes.

Palabras clave: Discapacidad, modelo social de la discapacidad, ambientes de aprendizaje, inclusión, barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), actitudes.

INTRODUCCIÓN

La educación preescolar es de suma importancia para el aprendizaje, socialización y formación de valores de todos los niños pequeños, por ser la primera institución educativa obligatoria a la que asisten. Esta educación cobra aún más importancia cuando no cuentan con los estímulos necesarios y suficientes en sus hogares, ya sea porque sus padres o tutores desconocen la forma de apoyarlos, o viven en condiciones de pobreza, abandono o negligencia, entre otros factores que obstaculizan el pleno desarrollo de los infantes. El jardín de niños llega a ser como un segundo hogar para los pequeños y todos los que se encuentran en un rango de edad de los dos años ocho meses hasta los cinco años ocho meses, tienen el derecho de asistir a la escuela para recibir de los docentes, una enseñanza de calidad, pertinente e inclusiva.

Todos los niños son diferentes, con características únicas e irrepetibles, los alumnos con discapacidad, población de interés en este trabajo, tienen particularidades que su misma condición les determina, sin embargo, las pautas de desarrollo en el aprendizaje y en la socialización se dan similarmente que en los niños regulares, solo que a un ritmo más lento, necesitando de materiales diversos y requiriendo un apoyo diferencial de los adultos a su alrededor para alcanzar la autonomía en todos los aspectos.

En el jardín de niños los padres de familia inscriben a sus hijos con alguna discapacidad, donde los docentes de educación preescolar y especialistas de educación especial deben unir esfuerzos para trabajar de forma colaborativa y brindar estrategias pertinentes para una educación inclusiva con calidad.

¿Cómo se brinda este apoyo? La mayoría de las escuelas de educación preescolar, tienen asignado un maestro especialista, que atiende a los alumnos que requieran de un apoyo diferenciado. Una de estas poblaciones a atender son los niños con discapacidad, el primer filtro de detección son los docentes de preescolar que deben identificar en los alumnos conductas y pautas de desarrollo diferentes al resto del grupo (ritmo de trabajo más lento, lenguaje con fallas articulatorias severas que podrían repercutir en la comunicación, vocabulario escaso, dificultad en la comprensión, memoria y razonamiento, problemas en la

socialización por aislamiento o formas violentas para solucionar conflictos, dificultad motora por mencionar algunas), y deben contactar a los maestros especialistas, los cuales enfocarán su atención a detectar los niveles de desempeño de los alumnos con relación a los diversos contextos (escuela, aula y familia) donde se desenvuelven para identificar las posibles barreras que se generan y les podría dificultar aprender o participar de forma adecuada.

Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) son todos aquellos factores que surgen de la interacción entre los alumnos y el contexto; que restringen el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje (Castro, s.f).

Este trabajo surge a partir de constatar mediante la observación que las BAP se manifiestan en las aulas y en las escuelas, cuando los docentes que atienden a alumnos con discapacidad también crean obstáculos desde su práctica pedagógica, generando ambientes de aprendizaje desfavorables que afectan a los niños. En ocasiones algunos docentes expresan que un niño con discapacidad les trae dificultades como: “más trabajo”, “necesidad de más apoyo”, “más problemas” y esto ocasiona actitudes negativas o inseguridad en el trato hacia estos niños, mismas que repercuten en su inclusión en la escuela.

Algunos de los factores que contribuyen a generar BAP dentro de las escuelas y aulas tienen que ver con el desconocimiento, por parte de los docentes de preescolar, de las características que tienen algunas discapacidades, las cuales son los indicadores o conductas que presentan los alumnos que pudieran estar interviniendo en las formas de intervención docente. Otro causa sería, la planeación, actividades, evaluación y uso de materiales homogéneos, donde no se toman en cuenta los conocimientos previos, fortalezas, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, así como, no se establecen normas y límites con constancia, claridad y firmeza, los docentes pueden mantener bajas expectativas, entre otras, lo anterior origina en los alumnos con discapacidad que no se tomen en cuenta sus potencialidades, generando que no se les brinde lo necesario para favorecer su aprendizaje.

El trabajo del maestro especialista es apoyar a los docentes a identificar las BAP para eliminarlas o minimizarlas y que así los alumnos tengan las mejores condiciones de enseñanza que repercutan en el logro de sus aprendizajes, se debe hacer énfasis en que la

discapacidad ya no es un atributo de la persona, sino más bien el resultado de un conjunto de factores creados en los contextos donde se desenvuelven los niños.

Situación sumamente complicada para los maestros especialistas, debido a que es difícil que el docente de preescolar cambie su visión, y asuma que quién genera las BAP son los adultos alrededor del niño, en este caso ellos mismos.

El maestro especialista también identifica las BAP que se originan en el contexto socio-familiar para orientar a los padres de familia en la eliminación o minimización de las mismas y brindar un apoyo integral en los tres contextos (escuela, aula y familia), durante el ciclo escolar.

Por lo anterior, la realidad de muchas escuelas a nivel preescolar es que la inclusión se encuentra solo en el discurso, ya que se siguen observando prácticas pedagógicas y actitudes desfavorables hacia los niños con discapacidad. Por este motivo se propone informar y sensibilizar a los docentes que trabajan con niños preescolares sobre conceptos que atañen a la educación inclusiva y las características de las discapacidades, así cómo hacerlos partícipes de situaciones que los hagan sentir en sintonía con experiencias que favorecen la empatía con estos niños.

Con el propósito de informar, sensibilizar y brindar estrategias de intervención a los docentes para disminuir las actitudes desfavorables que existen hacia esta población, se diseñó un taller de 5 sesiones de una hora y media de duración, donde se da a conocer información sobre las discapacidades y conceptos relacionados con la inclusión.

Descripción de los capítulos

El presente trabajo está sustentado en el siguiente marco teórico:

El primer capítulo describe de forma muy breve la Reforma Educativa vigente, según el plan 2011 y la educación preescolar y especial en México, que están vinculadas con la atención de los alumnos con discapacidad, qué docentes laboran en estos niveles educativos y su intervención, los resultados de cursar el nivel preescolar y hace énfasis en los ambientes de aprendizaje idóneos para favorecer la inclusión.

El segundo capítulo esboza las características del niño preescolar, desde su desarrollo sensorial, motor, de lenguaje, de comunicación, intelectual, psicosocial y emocional, con base en que los docentes de los jardines de niños deben identificar conductas que salen de lo cotidiano para ponerse en contacto con los maestros de educación especial y conjuntamente con ellos, brindar una atención pertinente y eficaz que promueva el aprendizaje y participación de estos niños.

El tercer capítulo aborda las definiciones de las diferentes discapacidades, tipos de discapacidad más frecuentes, sus características y las actitudes que surgen en los docentes cuando tienen niños en sus aulas con esta condición.

Para concluir este trabajo se desarrolla la propuesta de un taller como herramienta de apoyo para promover actitudes favorecedoras de los docentes hacia los alumnos con discapacidad en los jardines de niños.

Se muestran las conclusiones del trabajo, referencias y anexos que proporcionan los detalles del taller.

CAPÍTULO PRIMERO

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL EN EL MÉXICO ACTUAL

1.1. La reforma educativa

El presente capítulo intenta brindar un panorama general de la última reforma realizada a la educación básica en los programas oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), específicamente en el nivel de educación preescolar y educación especial.

Se hace referencia a la educación básica y a la educación preescolar, así como a las características del programa oficial, sus propósitos, campos formativos y aprendizajes esperados, también al personal que atiende a este nivel y al logro educativo que se desea alcanzar al término de la educación básica, haciendo énfasis en educación especial, con la modalidad de atención que brinda la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), puntualizando el planteamiento técnico operativo que da sustento a una de las metas nacionales: México Incluyente con Calidad y Equidad, es decir, la inclusión como eje rector para que todos los alumnos independientemente de sus características ejerzan su derecho a la educación (todo lo anterior para dar sustento a este reporte).

Educar en el siglo XXI ofrece un reto para los sistemas educativos del mundo y nuestro país no es la excepción, ya que se desarrolla una política pública orientada a elevar la calidad de la educación con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), a través del acuerdo 592 en el que se establece la articulación de los tres niveles que la conforman (preescolar, primaria y secundaria) publicado en el diario oficial el 19 de agosto de 2011, abarcando todas sus modalidades (inicial, indígena y especial). La RIEB pretende favorecer la articulación en el diseño y desarrollo del currículo, donde el centro del acto educativo es el alumno, lográndose así los aprendizajes de éstos mediante el desarrollo de competencias que les permitan alcanzar el perfil de egreso de la educación básica en los 12 años que la conforman. Con esta base surge el Plan de Estudios para la Educación Básica 2011 que define las competencias, los estándares curriculares, los aprendizajes esperados y el perfil de egreso que constituye el

trayecto formativo de los estudiantes a través de la intervención docente. Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011a).

Es importante mencionar que se pone énfasis en el logro de los estándares curriculares y en los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios actual. Lo que pone a México en posibilidades de compararse a nivel internacional y tomar las mejores decisiones educativas.

En la educación básica hay 4 cortes para evaluar las competencias; estos son los estándares curriculares, que “son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados” (SEP, 2011a, p.33). Los cortes se dan al concluir el tercer grado de educación preescolar, tercer y sexto grado de educación primaria y el último corte al terminar el tercer grado de educación secundaria.

El plan de estudios incluye diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular expresados en los 12 principios pedagógicos que “son las condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011a, p.30) todo bajo un enfoque inclusivo.

Cabe mencionar que la Reforma Educativa implementará el nuevo “Modelo Educativo 2016” en el ciclo escolar 2018-2019, sin embargo, en el presente ciclo escolar y en el siguiente (2017-2018) se revisará y capacitará a los docentes en los Consejos Técnicos Escolares de los planteles de los tres niveles de preescolar, primaria y secundaria. El modelo tiene como propósito fundamental que todo egresado de la Educación Básica desarrolle su potencial para ser exitoso por medio de la libertad y la creatividad. Está basado en un planteamiento curricular donde el alumno aprenda a aprender mediante aprendizajes clave, para lograr esto se propone que la escuela esté al centro del acto educativo mediante una nueva organización, mejores prácticas y un currículo actualizado.

La nueva propuesta está basada en 5 ejes:

- Planteamiento pedagógico: Son los contenidos educativos, los cuales están basados en tres componentes curriculares. Campos de formación académica (Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión

del Mundo Natural y Social). Áreas de desarrollo personal y social (Artes, Educación socio-emocional, Educación Física). Ámbitos de autonomía curricular (Ampliar la formación académica, potenciar el desarrollo personal y social, nuevos contenidos relevantes, conocimientos regionales y proyectos de impacto social).

- La enseñanza al centro: Se reconoce que los planteles son el espacio en donde deben concentrarse los esfuerzos de todos los que integran el sistema educativo, estudiantes, docentes y padres de familia, ya que ahí se realiza el proceso educativo.
- Formación y desarrollo profesional docente: Plantea que el desarrollo profesional esté basado en el mérito, vinculado desde las escuelas normales hasta las universidades que permitan ofrecer formación continua a los docentes.
- Equidad e inclusión: Significa que cada uno de los componentes que integran la enseñanza debe apegarse a estos principios (normatividad, infraestructura, equipamiento, métodos, prácticas educativas, gestión escolar, currículo, valores y actitudes de la comunidad educativa, evaluación y los materiales educativos), etc.
- Gobernanza del sistema educativo: Se refiere a donde las autoridades, padres de familia, sindicato, sociedad civil y el poder legislativo se deben coordinar para lograr una gestión y resultados eficientes y eficaces, que es lo que requieren los alumnos y maestros (SEP, 2016).

1.2. La educación preescolar

A continuación se hablará de la Educación Preescolar, con la finalidad de brindar mayores elementos sobre el contexto de este nivel educativo donde se desarrollará la propuesta de trabajo.

La Educación Preescolar es un servicio educativo que contribuye a mejorar las oportunidades académicas de los niños a lo largo de su vida, mediante el desarrollo integral y armónico de sus capacidades físicas, afectivas, sociales y cognitivas, con base en las características de su edad, entorno familiar y social de forma que le permitan adquirir autonomía y confianza (SEP, 2011b).

La educación preescolar es la inicial del Sistema Educativo en la formación de toda persona, fue declarada obligatoria en el año 2002, en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y brinda servicio a los niños de 2 años 8 meses a 5 años 8 meses de edad. Su obligatoriedad se dio de forma escalonada; el 3er grado en el ciclo escolar 2004–2005, el 2do en 2005–2006 y el 1ro en el ciclo 2008-2009, (Gaceta Parlamentaria, 2001), sin embargo, es importante mencionar que aún no se ha consolidado como realmente obligatorio, debido a que se puede ingresar al siguiente nivel que es la educación primaria sin haberla cursado.

La educación preescolar oficial en la modalidad general, que atiende a la población urbana, urbana marginada y rural en la Ciudad de México y al resto de los Estados, brinda servicio educativo máximo 200 días al año en tres formas de atención: con horario regular (matutino) de 9:00 a 12:00 hrs. y (vespertino) de 14:30 a 17:30 hrs. con horario de jornada ampliada de 9:00 a 14:00 hrs. y horario de tiempo completo de 9:00 a 16:00 hrs. donde se ofrece el servicio de comedor.

La educación preescolar, se brinda la mayoría de las veces en espacios ex profeso llamados jardines de niños donde la mayoría cuenta con una infraestructura adecuada (ambientes apropiados para aprender y enseñar, que propicien bienestar y seguridad), recursos materiales (variados y accesibles) y humanos (personal docente capacitado) que garantice el bienestar de los niños propiciando el desarrollo de sus competencias mediante el juego (INEE, 2010), además se inserta en la etapa donde los alumnos tienen una disposición natural por aprender y convivir, se construyen las bases de la personalidad y se desarrolla la conciencia social, por tanto, la intervención docente tiene un papel preponderante para el aprendizaje y la participación de los alumnos (SEP, 2011b).

Esta intervención se centra en el aprendizaje de los alumnos, tomando en cuenta las condiciones necesarias para la inclusión educativa, considerando los contextos familiares y culturales, así como las diferentes formas de expresión del pensamiento, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos. La intervención de la educadora es fundamental por lo que es necesario poner atención a las formas que utiliza para propiciar el desarrollo de las competencias en los alumnos, cómo implementa las estrategias diversificadas para

atenderlos, cómo propicia ambientes de aprendizaje que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados, experiencias y movilización de saberes (SEP, 2011b).

1.3. Características del programa de Educación Preescolar 2011

De la RIEB se deriva el Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora (PE 2011). Este permite a la educadora y a todo docente involucrado con la educación de los preescolares, apoyar las prácticas pedagógicas y creatividad en las actividades realizadas dentro del aula.

El programa cuenta con las siguientes características que lo definen. Es de carácter nacional para todos los centros, sean de índole público o privado, establece propósitos que se deben alcanzar al terminar los tres grados de educación preescolar y competencias que irán generando más aprendizaje a medida que se va avanzando en el trayecto escolar.

Por otra parte cuenta con un currículo abierto, en el cual cada docente diseña situaciones de aprendizaje, seleccionando la metodología más pertinente para su grupo: proyectos, rincones, centros de interés, situaciones didácticas con diferente grado de dificultad, de acuerdo a las características de su grupo y lo que pretende enseñar y que aprendan sus alumnos basándose en un diagnóstico inicial para poder propiciar el desarrollo de competencias en sus alumnos (SEP, 2011b).

1.4. Propósitos de la Educación Preescolar

Los propósitos se relacionan con el perfil de egreso de la educación básica que pretenden que los niños:

- Aprendan a regular sus emociones, resolviendo conflictos mediante el diálogo y el respeto hacia los demás.
- Adquieran confianza para expresarse en su lengua materna.
- Desarrollen interés y gusto por la lectura y escritura.
- Usen el razonamiento matemático para la resolución de problemas.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos.
- Se apropien de valores para una vida en comunidad.

- Usen la imaginación, la iniciativa y la creatividad para expresarse (SEP, 2011b).

Sin embargo, el logro de estos propósitos educativos solo podrán cumplirse a través de un ambiente adecuado, es decir donde existan acciones con una intención pedagógica, pertinentes y acordes a las características de los niños, a sus procesos de aprendizaje, lo cual permitirá que la docente frente a grupo pueda guiar su intervención, considerando recursos, tiempos, espacios, materiales, entre otros, que den respuesta a la diversidad que representa su grupo y que sin duda pueda ser evaluado el aprendizaje; la docente podrá fortalecerse al establecer un trabajo colaborativo entre pares, lo que le permitirá una mejor intervención con sus alumnos, esto a través de una planeación basada en los campos formativos que marca el Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora (PE 2011).

1.5. Los Campos Formativos, Competencias y Aprendizajes Esperados

Los niños en todo momento ponen en práctica un conjunto de capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) que tienen distinto origen (afectivo, social, cognitivo, físico y de lenguaje), se encuentran entrelazados entre sí, sin embargo, con la finalidad de facilitar la planeación de las educadoras, sistematizar las competencias y definir las intenciones educativas y solo por razones de análisis de índole metodológico el PE 2011 se organiza en 6 campos formativos.

-Lenguaje y comunicación: El enfoque del campo formativo refiere que “El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva...” (SEP, 2011b, p. 41) por lo que resulta fundamental reconocer que el lenguaje es una herramienta del pensamiento que permite a los niños un mejor conocimiento del medio que les rodea, establecer relaciones con sus pares y adultos así como expresar sentimientos e ideas, escuchar el punto de vista de otros, apropiarse de conceptos, corroborar y/o cambiar sus percepciones.

Al llegar a la escuela, los niños ya cuentan con un bagaje de información y vocabulario que han adquirido en su medio familiar, el cual se irá incrementando a partir de la riqueza de oportunidades de lenguaje verbal que el contexto escolar le brinde, lo que le permitirá pasar de un lenguaje situacional a uno de evocación, a una escucha más atenta, favoreciendo así que los niños sean capaces de narrar sucesos, historias, hechos reales o imaginarios, incluyendo descripciones cada vez más completas, puedan conversar y dialogar esperando

su turno para participar, explicar ideas, utilizando el razonamiento para expresar sus opiniones personales. Paulatinamente podrán comprender la función social que tiene el lenguaje escrito para comunicar ideas, pensamientos, recordar y disfrutar de la lectura.

-Pensamiento matemático: Pretende desarrollar el razonamiento matemático, mediante el conteo de elementos, el reconocimiento del uso de los números en la vida cotidiana, el desarrollo de las nociones de forma, espacio y medida, la percepción geométrica y la resolución de problemas que impliquen agregar, quitar, igualar y repartir, por lo que es fundamental y primordial que la docente reconozca que los niños al llegar a la escuela cuentan con experiencias de conteo, conocen números (porque los hay en todas partes), tienen nociones de espacio y temporalidad que utilizan en su vida diaria en su contexto familiar, ya en la escuela con una planeación e intención pedagógica, a través de la manipulación y comparación de materiales: objetos y figuras, del reconocimiento de sus características, registrando en un inicio a través de dibujos, después con números, resolviendo problemas matemáticos darán paso a la formalidad y construcción de saberes que les permitirá llegar a la abstracción, siendo el juego y el vocabulario correcto actores principales para este proceso.

-Desarrollo personal y social: Pretende brindar la posibilidad a los niños de conocer, comprender y regular sus emociones, continuar con la construcción de su identidad mediante la formación del autoconcepto y la autoestima que se ha iniciado en el medio familiar. Es importante establecer relaciones interpersonales con pares y adultos, mediante la comunicación verbal, conductas de apoyo y resolución de conflictos, la docente fungirá como modelo de pautas de conducta y como generadora de ambientes de aprendizaje democráticos, cálidos y empáticos, favoreciendo así el desarrollo de habilidades sociales que no se dan en su núcleo familiar.

-Exploración y Conocimiento del mundo: Pretende favorecer las capacidades y actitudes que caracterizan el pensamiento reflexivo, aprovechando la curiosidad y la capacidad de asombro natural de los niños. Se desarrolla la observación, formulación de preguntas, resolución de problemas, elaboración de explicaciones, inferencias y argumentos sustentados en experiencias directas. También pretende que se comprenda la diversidad cultural, lingüística y social del lugar donde se vive (costumbres, tradiciones, formas de hablar, entre otras) y los

factores que hacen posible la vida en sociedad (normas de convivencia, derechos, responsabilidades, servicios etc.)

Los niños, al realizar en la escuela acciones que implican atención, concentración e identificación de características de los objetos, fenómenos naturales y seres vivos que le rodean, le permitirán realizar observaciones cada vez más precisas, logrando distinguir lo real de lo imaginario, así como lo vivo de lo no vivo. Los cuestionamientos que la docente realice, las oportunidades de aprendizaje, el uso adecuado del vocabulario y los retos cognitivos entre otros son herramientas que estimulan el pensamiento crítico y reflexivo.

-Expresión y apreciación artística: Favorece la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad la espontaneidad, la creatividad, la imaginación y el gusto estético mediante la expresión personal a partir de distintos lenguajes (música, teatro, danza, apreciación visual). Las actividades artísticas son fundamentales en esta etapa preescolar ya que dan continuidad al conocimiento que ya tiene de su esquema corporal, de la escucha de música y reconocimiento de algunos instrumentos musicales, contribuyen a su desarrollo integral, ya que hay mayor control de habilidades motoras gruesas y finas al tener contacto directo con diversos materiales, lo que le permite la expresión y percepción de emociones y sentimientos al cantar, bailar, dramatizar, modelar, presenciar obras de teatro, tomar decisiones y reconocer que hay otros puntos de vista.

-Desarrollo físico y salud: Se pretende ampliar sus capacidades de control y conciencia corporal, tomar decisiones en equipo para la realización de diversas tareas, asumir distintos roles y actuar bajo reglas acordadas. También aprendan a crear estilos de vida saludables, fomentando actitudes de cuidado hacia sí mismos (salud e integridad física) y al ambiente, tomar precauciones y evitar accidentes en el hogar, la escuela y la calle, intervienen procesos de genética, salud, nutrición, conocimiento de su cuerpo y posibilidades de movimiento, la estimulación temprana del contexto familiar es fundamental en el desarrollo de habilidades motoras (coordinación, fuerza y equilibrio). En la escuela se deben implementar juegos donde centre su atención, respete reglas, tome decisiones y logre trabajar en equipo asumiendo distintos roles y responsabilidades para cumplir con la tarea asignada.

Para cada campo se establecen competencias entendiéndose como la combinación de habilidades intelectuales y prácticas, conocimientos, valores éticos, motivación, actitudes y emociones que confluyen y se movilizan para lograr una acción eficaz en un contexto determinado (Martínez, 2014).

Resulta prioritario reconocer que los niños ingresan a la escuela con conocimientos previos que han adquirido en sus hogares y con potencialidades de aprendizaje, con esto la educadora debe propiciar que los niños aprendan más de lo que ya conocen, se vuelvan más seguros, independientes, creativos y participativos. Una competencia, siempre se enriquece con la experiencia y con la resolución de problemas de la vida cotidiana.

De cada competencia se derivan varios aprendizajes esperados que son indicadores de logro que “definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser” (SEP, 2011a, p. 33). Estos son un referente para la planificación ya que se pretende observar el progreso, las habilidades, valores y actitudes que los niños deben alcanzar a corto plazo, evidenciando lo que han aprendido, tomando en cuenta el tiempo y sus potencialidades para el aprendizaje, con esto los docentes pueden evaluar y reorientar su práctica docente ajustando las estrategias didácticas a sus necesidades y posibilidades (SEP, 2011b).

1.6. Maestros de educación preescolar en horario regular

El personal docente que atiende a los niños preescolares en la mayoría son mujeres, algunas con licenciatura, debido a que hicieron su carrera después del año 1987, con el nuevo plan de estudios de ese momento y que requería para su ingreso a las escuelas para maestras de jardines de niños haber cursado previamente el bachillerato, o bien son profesoras de educación preescolar, que cursaron la carrera normalista y el bachillerato al mismo tiempo, antes del año de 1987, inmediatamente después de egresar de la secundaria, (porque así estaba estipulado en los programas de estudio de esos años). A todas ellas se les conoce como educadoras, implementan en sus aulas una serie de estrategias para brindar la enseñanza a los alumnos.

También forman parte del personal de educación preescolar los docentes que imparten la actividad de educación física, hombres o mujeres, profesores o licenciados de educación física, egresados de la Escuela Superior de Educación Física.

Los docentes que imparten la actividad de música, hombres o mujeres, egresados del Conservatorio Nacional de Música, de la Escuela Superior de Música o bien con conocimientos básicos de música y saber tocar algún instrumento musical.

Pero ¿cuáles son las características emocionales que definen a los docentes?, un aspecto crucial que se debe tomar en cuenta en su labor, es que está basado en las relaciones interpersonales que establecen con los alumnos, colegas y padres de familia, por lo que se ponen en juego experiencias diversas, las cuales se viven día a día con mayor o menor intensidad. La mayoría de las veces se tiene la fortuna que las emociones sean favorables (alegría, entusiasmo, entre otras), lo que ocasiona se mantenga el buen ánimo y la dedicación continúa, donde se cree que enseñar a otros merece la pena y se vive con satisfacción, sin embargo, pueden haber situaciones negativas con una profunda carga emocional (ansiedad, preocupación, miedo, frustración, apatía, etc.) donde los docentes se encuentren desvalorizados, agobiados, enojados, presionados, etc., por muchas razones que pueden ser cambios en la sociedad y la familia, por las crecientes exigencias del Sistema Educativo Nacional, por la inscripción de alumnos con diversas condiciones, incorporación de programas emergentes, etc., aunado a que se les exige mitiguen y equilibren muchas de las desigualdades sociales (Marchesi & Díaz, s.f).

Como se puede apreciar tienen rasgos homogéneos en algunas cuestiones pero también manifiestan diferencias, dependiendo del sexo, años de servicio, valores, historia personal y profesional, creencias, actitudes, temores, cambio de escuela, un nuevo directivo, entre otras. Todo lo anterior da un matiz diverso a los docentes lo cual repercutirá en su práctica educativa y trato con los alumnos y sobre todo con aquellos que les ocasionan una “carga de trabajo adicional”.

1.7. La intervención docente como base para el trabajo en preescolar

Este apartado es importante para la realización de este trabajo ya que menciona la trascendencia de que el docente que trabaja con niños preescolares debe tomar en cuenta a toda la población infantil, independientemente de sus características, para brindarles una educación de calidad. Además de que se concretan acciones que puedan orientarlos en relación a los procesos de aprendizaje de sus alumnos, debido a que el logro de los

propósitos de todo programa educativo se fundamenta en la práctica cotidiana. Como cita la SEP (2011b) se divide en: características infantiles y procesos de aprendizaje, diversidad y equidad e intervención educativa. En este apartado se hará mención de las características infantiles e intervención educativa, por lo que el tema de diversidad se retomará más adelante.

Características infantiles: El reto para toda educadora es averiguar qué es lo que necesitan aprender sus alumnos, que sea efectivo y para toda la vida, debido a que los niños llegan a la escuela con capacidades (habilidades, conocimientos y actitudes) que les permiten continuar aprendiendo, el niño aprende de la interacción con sus pares debido a que al intercambiar ideas y pensamientos tomará decisiones mediante el diálogo y la reflexión favoreciendo el desarrollo cognitivo y el lenguaje. La educadora debe implementar actividades mediante el juego que fomenten la interacción y brindar a los niños oportunidades de movimiento, donde pueda gastar su energía. Es así como podrá, poco a poco, a través de las experiencias pedagógicas que la docente planea autorregularse, aceptar reglas, ejercitarse físicamente, incrementar su comunicación y concentración, controlar sus impulsos, satisfacer su curiosidad, solucionar problemas, etc. La intervención de la educadora pretende dirigir y focalizar el juego de los niños para brindar oportunidades de socialización.

La intervención Educativa: Se refiere a que cada docente debe impulsar el interés de sus alumnos por conocer y aprender, mediante la reflexión y motivación, aprovechando el interés situacional de los niños y su capacidad de sorprenderse ante las situaciones nuevas y novedosas. Lo debe hacer mediante una planificación flexible que le permita definir la intención, la forma de organización, la utilización de recursos materiales y la forma de evaluar a cada alumno.

Brindarles a los niños confianza en sus capacidades de aprender es sumamente indispensable, lo cual se logra mediante un trato de respeto que les dé seguridad y confianza, favoreciendo la disposición de explorar, solucionar retos ante un problema, pedir y brindar ayuda cuando sea necesario. El atender estas situaciones representa un desafío para los docentes ya que deben orientar, precisar y canalizar esos intereses hacia el aprendizaje.

Con lo anterior, se pretende que los niños se empiezan a dar cuenta que los logros se obtienen del trabajo individual y de equipo, es importante que aprendan a mirar su propio

ritmo de trabajo y a observar sus resultados mediante el respeto y reconocimiento del esfuerzo que cada docente les brinde. La docente, se apoya en la colaboración de la familia ya que es de suma importancia en el desarrollo de los niños, solo si en casa se refuerzan y complementan las experiencias.

Que los padres de familia conozcan la relevancia de la educación preescolar también es muy importante, ya que de ahí se deriva que lleven a los niños a la escuela y mantengan una asistencia regular, es decir, asumir la corresponsabilidad del proceso educativo de sus hijos los posibilitará a comprometerse y establecer una comunicación asertiva con la escuela.

1.8. Ambientes de aprendizaje

Otro aspecto importante abordado dentro del Programa de Educación Preescolar es lo relacionado a los ambientes de aprendizaje los cuales son el “espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales” (SEP, 2011b, p. 141).

La educadora debe generar así los escenarios para favorecer de manera intencionada, lo que el alumno va a aprender, para innovar las formas de intervención educativa al reflexionar sobre su actuar, para hacer una verdadera transformación de su práctica docente.

Los ambientes que se generen deben ser afectivos sociales, donde existan sentimientos y actitudes positivas genuinas hacia todos y cada uno de los niños que se traduzcan en calidez, apoyo, empatía, aceptación, amistad, respeto, participación, cooperación, reconocimiento de capacidades, confianza, tolerancia, expresión de emociones, entre otras, para poder tener un clima afectivo social sano donde se dé la comunicación (SEP, 2011b).

Generar ambientes inclusivos implica que todos los niños tienen las mismas posibilidades de aprender ya que comparten pautas típicas de desarrollo, sin embargo, poseen características individuales derivadas de sus condiciones y situaciones específicas, los docentes mediante un trabajo colaborativo deben desarrollar la tolerancia y el respeto hacia las diferencias que se puedan generar dentro de los espacios educativos.

La educación inclusiva sólo se lleva a la práctica si se introducen al aula, estrategias y prácticas diferentes a las que se han utilizado tradicionalmente (Sanches, 2005).

Crear un aula inclusiva es un reto porque los docentes deben generar entornos de aprendizaje que promuevan la creatividad, el potencial individual, las interacciones sociales y el trabajo cooperativo, propiciar los aprendizajes por medio del diseño de actividades con base en un diagnóstico inicial, fijándose en las posibilidades que tienen los alumnos para acceder y resolver los problemas que se les plantean en relación al contexto en que se desenvuelven, las actividades deben ser motivantes, generar retos en los alumnos, debe fomentar la autonomía, desarrollar el pensamiento crítico y creativo (SEP, 2011b).

1.9. Resultados de cursar la educación preescolar

Cursar la escuela es sumamente importante, como lo mencionan los diferentes organismos internacionales. Por ejemplo, la UNESCO refiere que la educación es un instrumento de mejora en el bienestar social y que es una forma de inversión que puede convertirse en generador de la potencialidad humana.

El logro de aprendizajes en preescolar es uno de los componentes centrales del derecho a la educación y es objeto de evaluación si se desea garantizar el principio de calidad desde la infancia temprana.

Lo expuesto por Schweinhart (2005, en INEE 2014), hace referencia a que la educación preescolar es el primer peldaño de toda la escolaridad que tendrá una persona a lo largo de su vida, representa una oportunidad para que los niños participen en situaciones ricas y variadas fuera del ámbito familiar, al vivir experiencias que contribuyen a sus procesos de desarrollo y aprendizaje. Se ha encontrado que los niños que más lo necesitan y más se benefician son aquellos que provienen de contextos socioeconómicos menos favorecidos, ya que la atención temprana repercute en carreras escolares más prolongadas y exitosas, con vidas adultas más saludables.

Diferentes estudios nos muestran cómo la educación preescolar hace la diferencia en la vida de los niños que la cursan como es el estudio “Perry Preschool Study” (1962) realizado en Estados Unidos por cuatro décadas, señala que las personas que cursaron el preescolar

alcanzan mejores niveles de vida, al tener un mejor trabajo, mayor percepción salarial, acceso a una vivienda y mayor educación (Barrera, 2005).

El cursar una educación preescolar de calidad en México tiene una marcada importancia para el desarrollo de las personas ya que son indudables los beneficios que ésta trae, más, si se trata de un país con profundas desigualdades sociales, donde se debe brindar a los niños lo más tempranamente posible un piso firme de aprendizaje que les de impulso suficiente para continuar su formación a lo largo de la vida, sobre todo si proceden de hogares en situación de mayor vulnerabilidad (INEE, 2012).

En conclusión, se puede decir que la educación preescolar en México y en el mundo ha tenido una serie de cambios, que lo único que pretende es propiciar la calidad educativa para que los alumnos que la cursan se vean beneficiados con mejores oportunidades de aprendizaje, para esto se han modificado los planes y programas de estudio vinculados en toda la educación básica, basados en competencias que se pretende sean utilizadas a lo largo de la vida de los estudiantes. Con esto la educadora, que es la responsable de brindar la educación preescolar, debe estar preparada para otorgar las mejores condiciones educativas a sus alumnos tomando en cuenta a toda la población infantil sin importar sus situaciones y condiciones de vida. Varios estudios indican que el cursar una educación preescolar ha modificado las vidas de las personas en relación a sus condiciones en el futuro.

Sin embargo, considerar que en todos los jardines de niños, todos los alumnos son aceptados, tomados en cuenta, creer que se les brinda una atención de calidad para propiciar aprendizajes significativos, así como establecer relaciones afectivas y respetuosas en los contextos escolar y áulico resulta aún una utopía.

Las experiencias de muchos alumnos han sido de exclusión por presentar determinadas características, lo que violenta su derecho a la educación, por lo que resulta fundamental hablar de la educación especial en nuestro país y en particular de la modalidad de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) que brinda atención a través del maestro especialista, promoviendo la corresponsabilidad en el trabajo colegiado con los docentes de educación preescolar para la atención de los alumnos que presentan discapacidad y/o condiciones de vulnerabilidad. Situación que de no ser atendida

adecuadamente pone en riesgo el trayecto formativo del alumno, con relación a su acceso, permanencia, participación y adquisición en el aprendizaje, así como de la importancia de establecer compromisos para generar ambientes inclusivos que den una respuesta asertiva.

1.10. Políticas educativas de la educación especial

En este apartado se retomarán algunos sustentos de la educación especial, como se brinda actualmente en México, qué es la inclusión y la modalidad que orienta la atención de los alumnos en las escuelas regulares a través de la UDEEI, como una respuesta oportuna y eficaz ante los derechos humanos y principalmente de las personas con discapacidad.

Plantear como premisa “el Derecho a la Educación”, requiere considerar los eventos realizados a nivel internacional y nacional que se han ratificado casi universalmente, desde la Convención de los Derechos Humanos (1948), en la Convención de los Derechos del Niño. Sin embargo la realidad ha reflejado a través de los años que aún no se da cumplimiento a este derecho, por lo que a finales del siglo pasado se transforman las políticas educativas a nivel mundial. Los representantes de los países y organizaciones empiezan a unirse para enfrentar el desafío contra la exclusión, teniendo como finalidad brindar una mejora en la educación para crear condiciones de vida óptimas para los ciudadanos; el Sistema Educativo Mexicano, ha tenido que retomar varios principios que dan sustento a la educación especial (SEP, 2011c).

En 1990 en el foro Mundial sobre Educación para Todos convocada por la UNESCO, en Jomtien, Tailandia se toman conceptos y estrategias para dar cobertura a toda la población infantil, permitiendo a México definir y organizar la enseñanza para propiciar el respeto a la dignidad humana, construir una cultura de paz, fomentar los derechos humanos, aceptar la diversidad, entre otros; considerando algunas bases específicas como que la educación se inicia en el nacimiento y dura toda la vida, es dinámica, satisface necesidades básicas de aprendizaje, es diferenciada e involucra a las instancias educativas (SEP, 2011c).

La SEP (2011c), refiere que en 1994 otro instrumento de política internacional lo constituye la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, documento conocido como la Declaración de Salamanca, donde se hace referencia a que la Integración Educativa constituía el eje central de la educación de las personas con necesidades educativas

especiales. Este hecho se dio, ligado al reconocimiento del importante papel de los servicios de educación especial, para los alumnos que no lograran su integración a la escuela regular, dando a conocer las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad donde se reconoce a estas personas como un grupo que necesita protección y se deben garantizar sus derechos. Este instrumento de normativa internacional rescató el concepto de la discapacidad desde un modelo social, donde la discapacidad no está en la persona, sino en los contextos inadecuados a los que se enfrenta por su mal diseño, estructura y por las actitudes negativas de la población en general.

En el año 2000 se llevó a cabo el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal, evento que representó un compromiso colectivo para garantizar una educación de calidad con objetivo al año 2015, mediante la implantación, en las políticas educativas públicas nacionales, de acciones para la mejora de la cobertura en educación inicial y para garantizar el acceso y la permanencia de los niños en la educación básica, con énfasis en la atención de las poblaciones en situación de vulnerabilidad, excluida por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales (Blanco, 2005).

Como cita la SEP (2011c), en el año 2000 se publicó en Gran Bretaña el índice de inclusión de Tony Booth y Mel Ainscow, hecho importante para los sistemas educativos mundiales debido a que deja atrás los conceptos de integración y Necesidades Educativas Especiales (NEE), dando paso a la inclusión y a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Por tanto se ha implementado la necesidad de los principios de la educación inclusiva que hacen énfasis en valorar las diferencias y reconocer a la diversidad como un bien preciado para la humanidad.

En México todas estas políticas internacionales han dado sustento para reformar el enfoque y líneas de acción de la educación especial siendo el principio de “Educación para todos”, columna vertebral que pretende garantizar que todos los alumnos tengan una educación como derecho fundamental, y ésta sea de calidad, ampliando las oportunidades educativas, reduciendo las desigualdades sociales, evitando la discriminación e impulsando la equidad (SEP, 2011c).

1.10. Antecedentes de la educación especial en México

A partir de que se ha abordado lo referente a educación preescolar, a las políticas internacionales que dan respuesta a cumplir con el derecho de “Educación para Todos” y a que aún no se ha logrado hacer efectivo este derecho, porque muchos niños con discapacidad no ingresan a la escuela o existe deserción, por no considerar la importancia del nivel por parte de los padres, resulta fundamental visualizar qué institución propicia y garantiza un trabajo corresponsable de atención con la escuela regular dentro de un marco inclusivo.

Es indispensable conocer los antecedentes de la educación especial en México, los cuales datan desde la segunda mitad del siglo XIX. Sin embargo, la creación de la Dirección General de Educación Especial comienza en 1970, cuando fue creada por Decreto Presidencial, brindando atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, así como impedimentos motores y trastornos visuales, sus formas de intervención se han modificado a lo largo de los siguientes años. Inicialmente se sustentó en un modelo médico y en los años ochenta, cambió a un corte psicopedagógico, donde la atención se brindaba en dos modalidades, una en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a niños con discapacidad y la otra prestaba sus servicios a los alumnos inscritos en la educación básica con dificultades de aprendizaje, lenguaje, conducta y niños con capacidades y aptitudes sobresalientes. En la década de los noventa evolucionó hacia un modelo de integración educativa y actualmente trabaja bajo un modelo inclusivo (INEE, 2015).

Considerando de suma importancia retomar la diferencia que existe entre estos dos últimos modelos se revisará cada uno.

Integración Educativa

La Integración Educativa, fue una política que se dio a finales de los años noventa que consistía en que los niños que presentaban alguna discapacidad tuvieran acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de sus compañeros aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Tomaba en cuenta varios principios como la sectorización, (referida a acercar los apoyos necesarios al lugar dónde viven), la normalización (que proporciona a las personas con discapacidad servicios de rehabilitación), la individualización de la enseñanza,

(donde se adaptaba a las necesidades, intereses, motivaciones y habilidades de cada alumno mediante adecuaciones curriculares que son las respuestas específicas y adaptadas a las Necesidades Educativas Especiales de cada alumno y no quedan cubiertas por el currículum común) (SEP, 2000).

De acuerdo con SEP/Dirección de Educación Especial (1994, núm. 4, en SEP, 2000), un alumno presenta NEE cuando es comparado con sus compañeros de grupo y tiene dificultades para aprender los contenidos asignados, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los objetivos educativos.

Cuando el ritmo de aprendizaje de un alumno es muy diferente que el del resto de sus compañeros y los recursos disponibles de su escuela no son suficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas, entonces requiere de recursos mayores o diferentes y estos pueden ser: profesionales (maestros de apoyo), materiales (mobiliario, prótesis, material didáctico), arquitectónicos (rampas, adaptación de espacios escolares), curriculares (adecuación de las formas de enseñanza, de los contenidos o de los propósitos de grado) (SEP, 2000).

Las NEE se consideraban temporales o permanentes, eran relativas ya que surgían de la dinámica que se estableciera del propio alumno en relación a la competencia curricular de los compañeros y de la respuesta de su entorno educativo, podían tenerlas todos los alumnos, no sólo algunos con discapacidad.

Como podemos ver la integración educativa pretendía que los niños con NEE tuvieran una vida escolar como el resto de los alumnos, que convivieran con compañeros de su edad, que asistieran a escuelas regulares, que trabajaran con el currículum común, sin embargo, seguían depositando el problema en el individuo, haciendo todas las adecuaciones posibles para que accediera al currículo regular, sin asumir los cambios que el contexto escolar y/o áulico tenían que implementar, o bien se creía que con el hecho de inscribirlos en una escuela regular sin tomar en cuenta sus necesidades y/o participaciones se estaba cumpliendo con los Acuerdos Internacionales.

La atención de la educación especial con relación a la Integración Educativa era más individualizada, centrada en las deficiencias de los alumnos y en tratar de compensar lo que se consideraba prioritario para que los alumnos estuvieran en las escuelas regulares. Se brindaba atención por parte de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en primaria y secundaria, y en preescolar por el Centro de Atención Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP), con el propósito de promover la integración de los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de Educación Básica, por parte de especialistas, sin embargo este trabajo era de una forma aislada y paralela, sin lograr una corresponsabilidad con el docente frente a grupo, los esfuerzos no daban resultados positivos en los aprendizajes de los niños, por lo que los alumnos seguían viviendo situaciones de exclusión y discriminación (SEP,2002).

La misma comunidad educativa y sociedad avalaban que los niños que presentaban una discapacidad o algún problema de conducta severo, asistieran a escuelas especiales, sin tomar en cuenta su derecho a la educación y sin preocuparse por brindar una oferta educativa eficaz.

Inclusión Educativa

Ante lo anterior la Secretaría de Educación Pública pretende crear una cultura de inclusión, donde la base de la construcción de una sociedad esté centrada en el respeto a la dignidad de las diferencias de todos los seres humanos. La escuela como generadora de valores, aprendizajes y participación, debe educar e incluir en todas las actividades a los niños, independientemente de las condiciones que presenten. La educación inclusiva asume que todos los niños tienen diferencias y la educación debe adaptarse a las características de cada uno de ellos. Deben aprender juntos valorando la diversidad. Una escuela inclusiva es aquella que encuentra la forma para educar con éxito a todos los alumnos sin exclusiones, incrementando su participación (Osorio, 2016).

Padrós (2009) indica que Porter (2008), refiere que la inclusión escolar significa que todos los alumnos con discapacidad u otra necesidad especial puedan asistir a la escuela ordinaria de su comunidad con compañeros de su edad, permitiendo que la diferencia sea una oportunidad de aprendizaje.

En esta nueva iniciativa se considera que se debe tener un currículo abierto adaptable a las necesidades de cada alumno, donde se parta de la heterogeneidad de los grupos y el apoyo pedagógico se procure dentro de las aulas y no sacando a los alumnos de estas, se respeten los ritmos y modos de aprendizaje donde cada uno parta de lo que sabe y lo que tiene, esto es muy complicado porque requiere de un cambio ideológico, más que de enseñar conocimientos y normas conductuales (Peñañiel, Fernández, Domingo & Navas, 2006).

Como cita la SEP (2011b), el docente debe conocer lo que implica la educación inclusiva como una forma de ampliar oportunidades para valorar y proteger las culturas, para reducir las desigualdades sociales y evitar los tipos de discriminación a que están expuestos los niños. Se debe atender de forma adecuada para que aprendan y participen independientemente de sus condiciones y situaciones, debido a que México es un país multicultural sus ciudadanos cuentan con una serie de creencias, valores, costumbres, formas de expresión y relación diversas que confluyen en las escuelas, por tanto deben ser reconocidas, respetadas y valoradas.

También se atiende a los niños que presentan alguna discapacidad (intelectual, sensorial o motriz) y aptitudes sobresalientes y se brinda orientación a sus padres o tutores. La SEP (2011b), menciona que es indispensable que el docente identifique las barreras que interfieren en el aprendizaje de los niños y utilice estrategias diferenciadas para promover dentro de la escuela, oportunidades de aprendizaje favoreciendo la confianza para erradicar actitudes de discriminación que se pudieran gestar.

Es muy importante la disposición que el docente tenga para atender a los niños con discapacidad, fomentándose la igualdad de derechos entre hombres y mujeres dentro de las aulas, promoviendo las prácticas socializadoras, el reconocimiento de las capacidades de cada alumno, se fomenta la participación, se sustenta en valores, convivencia, solidaridad, tolerancia y colaboración rechazando los estereotipos sociales y discriminación.

Actualmente la educación especial, busca dar cumplimiento al principio de inclusión marcado en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en el que México se ha comprometido a nivel nacional e internacional en materia de Derechos Humanos, y se ha orientado a ser un país Incluyente, con Educación de Calidad y acorde al Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Por lo que asume a la educación inclusiva como oportunidad de mejorar los resultados de aprendizaje, erradicar la desigualdad educativa y social a través de una educación

centrada en aprender a aprender y aprender a convivir, estableciendo modalidades de atención más pertinentes y eficaces en un contexto de respeto e igualdad (SEP. 2016b).

Una de las modalidades de atención, es a través de los Centros de Atención Múltiple (CAM), que es un servicio escolarizado donde se ofrece educación inicial y básica a niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple, trastornos graves del desarrollo o condiciones que dificultan su ingreso a escuelas regulares (INEE, 2015), con el compromiso de reincorporarlos al sistema regular lo más pronto posible.

Y la otra modalidad es la que proporciona La Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), elemento fundamental para el presente trabajo, que se conceptualiza como un servicio, que ofrece y contribuye con las escuelas regulares y garantiza que todos los alumnos, independientemente de sus condiciones y características físicas, psicológicas, sociales, culturales y económicas, ejerzan su derecho a una educación de calidad. Es un servicio educativo que cuenta con una serie de recursos teóricos, metodológicos y didácticos especializados que le permiten sumarse corresponsablemente con las escuelas para aumentar su capacidad de brindar una respuesta educativa pertinente a la diversidad de condiciones y características del alumnado (SEP, 2015), la mayoría de las veces se ubica en espacios físicos de las escuelas de educación regular, y está conformada por un equipo interdisciplinario de profesionales, (director, trabajo social, apoyos administrativos y maestros especialistas con diferente formación, afín al ramo de la educación) los cuales buscan la eliminación de cualquier obstáculo que limite la participación, la permanencia y el egreso oportuno de los niños en atención. El maestro especialista es asignado a una escuela regular de los tres niveles de educación básica y tiene a su cargo las siguientes funciones (SEP, 2016a).

- Apoyar, acompañar y orientar a los docentes a reducir o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) como medio para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, con talentos específicos, migrantes o pertenecientes a un grupo indígena.

- Atender a la población con discapacidad (física, sensorial, intelectual), población indígena, migrante, en situación de calle u hospitalaria, o con capacidades y aptitudes sobresalientes y talentos específicos.
- Elaborar en su ámbito de intervención a partir del diagnóstico de necesidades establecidas por el colegiado en la Ruta de Mejora sus acciones a realizar
- Participar en las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE), y proponer en la Ruta de Mejora, desde su ámbito de injerencia, acciones que favorezcan el desarrollo de prácticas, políticas y culturas inclusivas que incidan en el aprendizaje de todos los alumnos.
- Promover prácticas inclusivas a través del impulso de la flexibilidad curricular y de la realización de ajustes razonables para favorecer la accesibilidad.
- Desarrollar estrategias didácticas específicas y diversificadas para orientar el trabajo en el aula, en coordinación con el maestro titular de grupo.
- Promover el uso y, en su caso, elaborar materiales específicos para la atención a alumnos con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, con talentos específicos, migrantes o pertenecientes a un grupo indígena.
- Orientar a los padres de familia del alumnado que enfrenta Barreras para el Aprendizaje y la Participación.
- Rendir informes de los resultados al director de la escuela y al director de la UDEEI.
- Rendir cuentas a la comunidad escolar sobre el impacto de sus acciones para favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, con talentos específicos, migrantes o pertenecientes a un grupo indígena.

Cada UDEEI, tiene a su cargo entre 6 y 8 escuelas regulares, se le llama de trayecto a la que brinda apoyo a los tres niveles de Educación Básica y de preescolar a la que atiende solamente Educación Preescolar.

La siguiente tabla hace una comparación entre el concepto de integración e inclusión tomando en cuenta sus características en diversos contextos y situaciones (Adirón, 2005).

Tabla No. 1
Integración e inclusión educativa

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
La inserción es parcial y condicionada (los niños “se preparan” en escuelas o clases especiales para poder asistir a escuelas o aulas regulares).	La inserción es total e incondicional (niños con discapacidad no necesitan “prepararse” para la escuela regular).
Cambios mirando prioritariamente a las personas con discapacidad (consolida la idea de que ellas “ganan” más).	Cambios que benefician a toda persona (no se sabe quién “gana” más, sino que TODAS las personas ganan).
Se limita a transformaciones superficiales.	Exige transformaciones profundas.
Las personas con discapacidad se adaptan a las necesidades de los modelos que ya existen en la sociedad, que hace solamente ajustes.	La sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y, con esto, se vuelve más atenta a las necesidades de TODOS.
Defiende el derecho de las personas con discapacidad.	Defiende el derecho de TODAS las personas, con y sin discapacidad.
Como reflejo del pensamiento integrador, se puede citar la tendencia a tratar a las personas con discapacidad como una clasificación homogénea (ejemplos: sordos se concentran mejor; ciegos son excelentes masajistas).	Valora la individualidad de las personas con discapacidad (personas con discapacidad pueden o no ser buenos funcionarios, pueden o no ser cariñosos etc.)
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción	No quiere disfrazar las limitaciones, porque ellas son reales
La simple presencia de las personas con y sin discapacidad en el mismo entorno tiende a ser suficiente para el uso del adjetivo integrador.	Se caracteriza por la presencia de las personas con y sin discapacidad en un mismo ambiente.

A continuación se revisará la forma de brindar apoyo de la UDEEI.

1.11. Planteamiento técnico operativo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)

La UDEEI brinda servicio a la educación básica. Sin embargo para los fines de este trabajo se enfoca la descripción de sus funciones, a la educación preescolar.

“La Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva es un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o socio familiar” (SEP, 2015,p. 11).

Esta Unidad participa con los jardines de niños para brindar apoyo a los alumnos que lo requieran, independientemente de sus condiciones y características (físicas, psicológicas, culturales, sociales y económicas) para que ejerzan su derecho a recibir una educación de calidad. El riesgo de exclusión consiste en no ingresar a la escuela, ingresar tardíamente, abandonarla temporal o definitivamente, de no recibir los servicios educativos que requieren, de transitar la escuela con rezago, de egresar sin haber alcanzado los aprendizajes del nivel educativo.

Este servicio cuenta con una serie de recursos especializados respecto a metodologías, teoría y materiales para brindar una educación pertinente a la diversidad de condiciones y situaciones presentadas por los alumnos (SEP, 2015).

El personal de la UDEEI debe realizar observación a los alumnos que pertenecen a las poblaciones consideradas por nuestro país, en situación de vulnerabilidad (Situación de enfermedad, capacidades y aptitudes sobresalientes, migrantes, indígenas, talentos específicos, situación de calle y discapacidad), sin embargo, no brinda una intervención especializada a todos y cada uno de ellos ya que la situación de vulnerabilidad no necesariamente determina alguna trayectoria de fracaso escolar. Lo anterior depende de las condiciones institucionales y de enseñanza que ofrezca la escuela, si ésta crea barreras para

el aprendizaje y la participación de estos niños dentro de los contextos escolares o áulicos que impidan su aprendizaje oportuno que pueden ser un currículo deficientemente diseñado, deficiencia en planeaciones, maestros poco capacitados, instalaciones inaccesibles, medios de instrucción inapropiados, actitudes negativas hacia cierto grupo en situación de vulnerabilidad, etc, entonces se les brindará atención (SEP, 2015).

Lo anterior no es lo único que condiciona una situación de riesgo de ser excluido en la escuela y, por tanto estar colocados en situación de vulnerabilidad, debido a que hay una tendencia cultural de ver la diferencia y cualquier variable de diversidad como causa de exclusión, rechazo o segregación, lo que tiene que ver con cuestiones de ciertos grupos de población que comparten ciertas características o condiciones cómo el género, lengua, religión, condición socioeconómica, orientación sexual, formas de convivencia, capacidades, salud mental y física, aptitudes y por muchos factores más, que les impiden desarrollar trayectos escolares de forma continua (SEP, 2015).

Para poder determinar si algún alumno se encuentra en situación educativa de mayor riesgo, es de suma importancia hacer una reflexión y análisis en colegiado (docentes de escuela regular y educación especial), donde se valoren las habilidades cognitivas, motrices, sensoriales, sociales y emocionales de los alumnos, para tomar las mejores decisiones con relación a las acciones para el trabajo y convivencia, lográndose la inclusión (SEP, 2011b).

Un aspecto importante es tomar en cuenta si el jardín de niños movilizando sus propios recursos puede atender a ese alumno o necesita de un apoyo especializado para atenderlo.

Para realizar este diagnóstico inicial es necesario retomar los insumos con los que la escuela regular cuenta como: Diagnóstico inicial, listas de asistencia, diario de trabajo, portafolios, listas de cotejo (SEP, 2011b), así como la Ruta de Mejora Escolar, examen médico y diagnóstico de los alumnos si lo hay, observación de los alumnos y ambientes de aprendizaje.

El maestro especialista procede a valorar los contextos, los cuales se entienden cómo el conjunto de situaciones interrelacionadas que acontecen donde crecen y se desarrollan los individuos y se pueden diferenciar de acuerdo al grado de proximidad que tienen con las personas que les brindan oportunidades y mejoran la calidad de vida del alumno (padres o tutores, servicios educativos, vecindario o los patrones culturales) (Pablo–Blanco, 2010).

Los niños preescolares se desenvuelven en la escuela, el aula y la familia y es aquí donde se identifica si existen barreras que obstaculicen el aprendizaje y la participación, enfocándose en la minimización o eliminación de las mismas, se hace una valoración específica y diferenciada para cada alumno en atención dependiendo de su situación educativa y de su condición, en corresponsabilidad con el equipo interdisciplinario de la Unidad si lo hay, y de manera individual con sugerencias del director de la UDEEI en casos específicos (SEP, 2015).

El maestro especialista interviene en los tres contextos de la siguiente manera:

-Contexto áulico: Colabora con los docentes de grupo para favorecer que las condiciones de enseñanza repercutan en el aprendizaje de los alumnos. Estos ajustes incluyen estrategias específicas o diversificadas y flexibilidad del currículo, cuando se determine necesario.

-Contexto escolar: Participa en el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de la Ruta de Mejora de la escuela, en relación a la población atendida. Orienta a los docentes de la escuela regular en el reconocimiento de la condición y situación educativa de los alumnos. Orienta en relación a los contenidos curriculares, utilización de metodologías diversificadas de la enseñanza, formas de evaluación, brinda elementos teóricos, conceptuales y metodológicos para concretar sus acciones, mantiene comunicación constante con los docentes de la escuela

-Contexto socio-familiar: Orienta a los padres de familia de los alumnos atendidos para favorecer sus procesos de aprendizaje, en relación a su papel como responsables del proceso educativo de sus hijos, orientan en caso de necesitar apoyo de otras instituciones para valoración o asistencia a diferentes terapias.

Este trabajo está dirigido hacia los contextos, escolar y áulico, porque es donde se generan por parte de los docentes, actitudes que posibilitan la inclusión de alumnos con discapacidad.

En la valoración de los alumnos se toma en cuenta la opinión del maestro titular, se realiza, priorizando los campos formativos que es necesario fortalecer, valorar los estilos y ritmos de aprendizaje, tiempo para concluir los trabajos, socializa o trabaja individualmente, preferencia del trabajo a una determinada hora de la jornada, participa en las actividades áulicas y escolares, cuáles son las formas de interacción, expectativas e intereses sobre la escuela. Lo

anterior se valora mediante la implementación de situaciones, proyectos o actividades dónde el alumno pone en juego los aprendizajes alcanzados. En este momento el maestro especialista valora a los alumnos en la interacción con los contextos y determina si existen BAP que estén obstaculizando que los alumnos ejerzan su derecho a aprender y participar enfocadas a lo propuesto por Tomasevsky (1999, en SEP 2015), quien refiere que los alumnos tienen derecho a que la escuela les ofrezca las condiciones necesarias para aprender.

Se hace referencia a 4 aspectos importantes en relación a la interacción de los alumnos a sus contextos, los dos primeros rubros le competen al Estado y al Sistema Educativo Nacional, como un derecho a la educación y, los dos últimos a la escuela, como un derecho en educación (SEP, 2016b). Estos aspectos son:

Disponibilidad: Hace referencia a si el Estado brinda los recursos materiales, humanos, de infraestructura, libertad de cátedra, formación docente, planes y programas de estudio, libros de texto suficientes y pertinentes para la atención del alumno.

Accesibilidad: Indica si el Estado está pendiente de que el alumno deba asistir regularmente a la escuela, tiene dificultades para acceder a los bienes y servicios escolares, se le excluye o discrimina por alguna situación o condición, se cuenta con los materiales especiales.

Adaptabilidad: Alude a si la escuela y la enseñanza se adecuan a las características y necesidades del alumno, la educación brindada es significativa, pertinente y con calidad.

Aceptabilidad: La educación debe ser para todos, si el alumno se siente aceptado, seguro y acogido en la escuela, lo que aprende le es útil para la vida, el currículo está ajustado a sus intereses.

1.12. Maestros Especialistas de UDEEI

Los docentes de educación especial se conocen como maestros especialistas, son hombres o mujeres, tienen funciones específicas para brindar atención a una determinada población de alumnos (discapacidad, trastornos, síndromes, etc) e identificar las barreras para el aprendizaje y la participación, que dificultan desde el acceso a la escuela, hasta el egreso oportuno de estos alumnos, tienen una formación de licenciatura o maestría cursada en

diferentes Universidades o en la Escuela Normal de Especialización en áreas del conocimiento afines a lo educativo (psicología, pedagogía, discapacidad intelectual, audición y lenguaje, psicomotricidad, debilidad visual, entre otras), también algunas UDEEI cuentan con personal de Trabajo Social, los cuales son licenciados o tienen carrera técnica y trabajan en colaborativo con el maestro especialista para brindar apoyo a las familias de los alumnos atendidos.

El maestro especialista atiende al jardín de niños en su totalidad, independientemente de la situación y condición de los alumnos, así como de la formación académica del maestro especialista, por lo que es importante mencionar que la mirada en la detección de las BAP y en la intervención con el alumno, muchas veces va más enfocada a los saberes del maestro especialista.

Ante esto se destaca la importancia que juega el psicólogo de las UDEEI, en los jardines de niños, debido a que tiene las herramientas necesarias para observar las actitudes, creencias, valores, etc., de los alumnos, docentes y padres de familia, además de que reconoce las BAP que se crean en los contextos e identifica las conductas y características de los alumnos que tienen una discapacidad, de forma integral, con lo cual brinda una atención pertinente que incluye todos los aspectos de la escuela.

El maestro especialista realiza varias observaciones, en los contextos escolar y áulico donde se desenvuelven los alumnos, teniendo en cuenta la forma en que participan, se relacionan, acceden a los aprendizajes, resuelven problemas de la vida cotidiana y cómo los docentes de los jardines de niños, implementan estrategias ante estas conductas, también observan la regularidad de su asistencia, el aliño personal, su estado de salud, entre otros, de esta forma, identifica los obstáculos que enfrentan en los diferentes contextos, se pone en contacto con los padres o tutores de estos niños para obtener información relevante de su desarrollo, aspecto médico, escolar y de la dinámica familiar y les brinda sugerencias de atención para los niños en caso de ser necesario.

Con todo lo anterior realiza un diagnóstico, para así determinar las BAP que enfrentan los alumnos y establece comunicación con los docentes para que colaborativamente implementen estrategias de intervención, según los requerimientos de los alumnos.

A partir de lo revisado anteriormente se puede concluir que la educación especial que se brinda en México es de suma importancia debido a que atiende a todos los alumnos que presentan alguna condición o enfrentan alguna situación de vulnerabilidad, ya sea en los Centros de Atención Múltiple o en las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva y los maestros especialistas que se encuentran en las escuelas regulares, estén alertas y en colaboración con los docentes puedan identificar a los alumnos que requieren apoyo, y se les pueda brindar una atención, pertinente, temprana, acorde a sus necesidades y particularidades para que reciban una educación de calidad y ejerzan su derecho a la educación libre de exclusiones de cualquier tipo.

A continuación el tema a revisar son las características de los niños en edad preescolar con relación a su desarrollo general.

CAPÍTULO SEGUNDO

CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO PREESCOLAR

Este capítulo pretende hacer referencia a las características de los niños preescolares en los diferentes aspectos de su desarrollo. Con relación a su pensamiento, lenguaje, motricidad, capacidad intelectual, autoestima, auto concepto, entre otros. Con el objetivo de identificar cómo se retoman estas características en la escuela, para propiciar aprendizajes más significativos, y enfatizar lo fundamental que es poner atención a las conductas que dan cuenta de una alteración en estos procesos y que deben alertar a los profesionales que trabajan con niños, y así poder darles una atención oportuna.

Estos aspectos del desarrollo de los niños se presentan de manera integral, sin embargo, para los fines de descripción y análisis, en el presente documento se describirán por áreas (intelectual, motriz, emocional y social).

Cabe mencionar que la edad en que se ubican los niños preescolares es una etapa donde el aprendizaje es muy acelerado, debido a que son los 5 primeros años de vida donde el cerebro crece a un ritmo muy rápido dado por una mayor plasticidad e incremento de interconexiones celulares. En estos años se logra un gran desarrollo de las capacidades intelectuales, lingüísticas, sociales y emocionales de los niños (Feldman, 2008).

2.1. Desarrollo sensorial

Para poder hablar de esta área del desarrollo, es necesario conocer que es la sensación y la percepción cómo procesos interdependientes.

La sensación es el proceso mediante el cual los receptores sensoriales y el sistema nervioso reciben y representan la energía de los estímulos que provienen del ambiente. Así, se consigue la representación mental del mundo. Es un procesamiento cerebral primario procedente de nuestros sentidos principales (vista, tacto, olfato, oído y gusto) (Myers, 2005).

El mismo autor refiere que hablar de sensación implica también hablar de percepción, que es la capacidad para seleccionar, organizar e interpretar sensaciones, permitiendo reconocer el

sentido de los objetos y los acontecimientos, mediante un procesamiento ascendente, que es el análisis que se inicia en los receptores sensoriales y culmina con la integración de la información en el cerebro y mediante el procesamiento descendente que es el proceso de la información vinculado por operaciones mentales de alto nivel, que permiten construir las percepciones a partir de la experiencia y las expectativas.

Por tanto, el desarrollo sensorial es un proceso neurológico por el cual se organizan las sensaciones para su utilización en la vida cotidiana. El cerebro recibe mensajes sensoriales del cuerpo y del ambiente, los interpreta y organiza para brindar una respuesta con propósito e intención. Todas las sensaciones en el cuerpo trabajan en conjunto para ofrecer información sobre lo que está aconteciendo alrededor, y se genere un aprendizaje. Dependiendo de la respuesta se sabrá si la información en el cerebro está siendo integrada correctamente (Zambrana, Negrón & Aponte 2008).

En este sentido es importante mencionar que en la segunda infancia, edad donde se encuentran los niños preescolares, se puede observar que el desarrollo del cerebro tiene como característica que los sentidos se agudizan, principalmente la visión y la audición. Por ejemplo, hay un mejor control de los movimientos oculares, mejor capacidad para enfocar, ver las partes de un todo y ver la parte interna de los objetos de 2 dimensiones. En relación a la audición hay mejor nitidez (Feldman, 2008).

El niño demuestra que puede percibir características específicas como olor, forma y tamaño, percibir la profundidad y enfocar objetos de cerca y lejos (Aliño, Navarro, López, & Pérez, 2007).

Por tanto, en el Jardín de Niños se deben de trabajar aspectos intelectuales y senso-perceptuales para apoyar esta etapa del desarrollo. Las nociones de forma deben estar basadas en experiencias de manipulación y comparación de diversos tipos de dimensiones de los cuerpos para así reconocer sus propiedades, se desarrolla la percepción geométrica y se identifican las relaciones de las partes de un objeto. Las nociones espaciales, se deben trabajar con actividades que tengan referentes para la ubicación del espacio donde haya atributos de comparación, forma, tamaño, número de lados; estimación de distancias, orientación (sobre, atrás de), proximidad (cerca de, lejos de), interioridad (dentro de, fuera de),

direccionalidad (hacia, hasta), sentido de sucesión (descripción de secuencias), separación (ver un objeto como un compuesto de partes) y representación. Es importante tomar en cuenta que el niño se debe apropiarse de un lenguaje que le posibilite nombrar, comparar, describir, identificar, etc., para comunicar verbalmente las posiciones en relación a sí mismo y a los objetos. Las nociones de medida se deben trabajar con actos de medir y explicar los resultados (SEP, 2011b).

2.2. Desarrollo motor

El desarrollo motor en el ser humano se considera como un proceso secuencial y progresivo que va de lo simple a lo complejo y que va adquiriendo una cantidad enorme de habilidades motoras en el transcurso de su vida a medida que se van ejercitando.

Gil, Contreras & Gómez (2008) describieron que el fin del desarrollo motor es conseguir el control y dominio del propio cuerpo, desde los movimientos reflejos primarios hasta la coordinación de los grandes músculos que intervienen en la postura, equilibrio y desplazamiento. El desarrollo motor está sujeto a 4 leyes:

Ley céfalo-caudal: Desarrollo de la cabeza a los pies

Ley próximo-distal: Desarrollo del tronco a las extremidades

Ley de lo general a lo específico: Desarrollo de músculos grandes a pequeños

Ley del desarrollo de flexores-extensores: Desarrollo de flexión a extensión de los músculos

El desarrollo motor, a su vez, tiene una serie de características que son causales ya que dependen de la maduración idónea que el sistema nervioso y el sistema muscular hayan conseguido y del aprendizaje que se produzca en la coordinación de movimientos (Gil et al., 2008).

El desarrollo motor lo constituyen 2 grandes categorías: la motricidad gruesa que implica el uso de músculos grandes y la motricidad fina que implica el movimiento de los músculos más pequeños (Kritikos, 2010).

Las habilidades motoras se relacionan con el desarrollo cerebral y la mielinización de las neuronas basándose en los logros de la primera infancia y gracias a la práctica constante de mantenerse en movimiento.

Los niños entre 3 y 6 años de edad, avanzan rápidamente en las habilidades motoras gruesas donde se involucran músculos grandes (saltar, caminar, correr, deslizarse, subir y bajar escaleras, etc.) y habilidades motoras finas que implican movimientos corporales más delicados que requieren de mucha práctica y donde se involucra claramente un patrón evolutivo (manipulación que implica coordinación ojo-mano como: dibujar, colorear, recortar, etc.) (Feldman, 2008).

SEP (2011b) señala que ambas habilidades (motricidad gruesa y fina) se desarrollan mejor cuando los niños se hacen conscientes de su propio cuerpo y se percatan poco a poco de lo que pueden hacer, de manera que disfrutan al máximo de desplazarse, correr, saltar y experimentar realizando cualquier tipo de movimiento.

Al enfrentar desafíos no sólo estimulan las capacidades motrices, sino también las capacidades senso-perceptivas, cognitivas y afectivas, dando un matiz muy peculiar al desarrollo motor (SEP, 2011b).

Como señala Feldman (2008), en esta etapa también se ve la diferencia en el desarrollo motor con relación al género, los niños sobresalen en actividades motoras gruesas mientras que las niñas en actividades motoras finas, y esto se debe a las oportunidades que los adultos les brindan. Aún se cree que los juegos de los niños deben ser más activos e intrépidos, mientras que los de las niñas más tranquilos y moderados.

Al final de este periodo los niños muestran ya una clara preferencia por el uso de una mano, desarrollándose lo que se llama, dominancia de mano, identificándose la separación de diestros y zurdos (Feldman, 2008).

En la tabla siguiente se señalan cuáles son las habilidades más significativas del desarrollo motor grueso (Redondo & Conejero, 2012).

Tabla No. 2
Desarrollo motor grueso

Desarrollo de aptitudes motoras gruesas
3 años
<p>Saltar con los pies juntos</p> <p>Caminar de puntillas</p> <p>Saltar el último escalón</p> <p>Subir escaleras sin alternar pies , bajarlas de forma alternada</p> <p>Mantener el equilibrio sobre un pie durante unos segundos</p> <p>Conducir un triciclo</p>
4 años
<p>Saltar sobre un pie</p> <p>Saltar verticalmente de 5 a 10 cm y horizontalmente de 25 a 30 cm</p> <p>Mantener el equilibrio sobre un pie 8 a 10 seg.</p>
5 años
<p>Saltar sobre ambos pies alternativamente</p> <p>Recorrer saltando sobre un pie más de 10 cm</p> <p>Mantener el equilibrio de puntillas más de 10 seg.</p>

Sin embargo, este cuadro es una pauta para observar el desarrollo de los menores, por lo que cuando un niño llega a la escuela, lo primero que los docentes deben hacer, es reconocer qué habilidades motrices tiene, debido a que no todos cuentan con oportunidades de juego y convivencia en sus hogares por varias razones. Puede haber falta de espacio para jugar, estar acostumbrados a realizar actividades sedentarias, ayudar a sus padres en el trabajo o por alguna condición en específico y sea cual sea la razón, es aquí donde la escuela toma importancia para brindarles todas las oportunidades de movimiento, desarrollando sus habilidades motoras en juegos libres que no están estructurados, también se les proporcionan actividades apropiadas que les permitan desenvolverse físicamente así como se les brindan materiales o juguetes variados (SEP, 2011b).

Otro aspecto importante para tomar en cuenta es el ampliarles sus capacidades de control del cuerpo y conciencia corporal mediante la implementación de actividades dirigidas con este fin.

Así mismo, para favorecer las habilidades motoras finas se le deben brindar oportunidades específicas de manipulación de objetos como atarse los zapatos, recortar con tijeras, abrir envolturas, servir líquidos, ensamblar materiales, abotonarse y desabotonarse, armar torres y rompecabezas simples, doblar hojas de papel, etc., no olvidando que se le debe dejar utilizar la mano de preferencia y los docentes deben apoyarlos en la utilización correcta de materiales por ejemplo, uso de la cuchara, tijeras, lápiz, entre otros (Feldman, 2008).

Es importante estar pendiente cuando el desempeño de las actividades motoras cotidianas que realizan se observan sustancialmente inferiores en comparación con los movimientos que hacen los demás niños de su edad, cuando les es difícil amarrar sus zapatos, abrochar y desabrochar sus prendas de vestir, tomar un color, tomar pelotas, cuando se tropiezan o caen con frecuencia, hay bajo rendimiento en la clase de Educación Física. En general se observan con falta de habilidad o se mueven con torpeza, se observan movimientos involuntarios.

2.3. Desarrollo del lenguaje

El lenguaje es una actividad reflexiva que sirve para poder integrar y acceder al conocimiento de los demás, tiene muchos usos, uno de ellos es establecer relaciones interpersonales, expresar, intercambiar y confrontar ideas, sentimientos y emociones, expresar opiniones, entre otras. Con el lenguaje, el individuo representa el mundo que lo rodea, desarrolla la creatividad y la imaginación. Este proceso inicia desde que el individuo nace y tiene que ver con el grupo cultural donde está inmerso y con el apoyo que reciban de las personas a su cuidado, así también con su ritmo de desarrollo, los roles que desempeñan dentro de la familia, la riqueza de este vocabulario va en función con las oportunidades que se le dan al hablar con las personas a su alrededor (SEP, 2011).

Durante la edad preescolar las habilidades lingüísticas alcanzan mayor complejidad y avanzan rápidamente, ya que al final de los 6 años el niño es capaz de sostener una conversación, comprendiendo y produciendo el lenguaje adulto, la estructura lingüística se va haciendo más compleja y coherente ya que puede hablar acerca de todo lo que le rodea, utilizando el lenguaje en situaciones sociales (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009).

El vocabulario aumenta, esto sucede posiblemente debido al mapeo rápido el cual permite al niño dar un nuevo significado aproximado a una palabra nueva, luego de tener breves encuentros con la palabra en una conversación. La longitud de las oraciones se incrementa de forma constante, uniendo palabras pueden llegar al final de los 6 años a tener un vocabulario extenso, lo que van logrando al incorporar de forma rutinaria plurales, formas posesivas de los sustantivos, el tiempo pasado, artículos, formular preguntas y empezar a adquirir los principios de la gramática (Feldman, 2008; Papalia, Wendkos, & Duskin, 2009).

Otro aspecto importante es el uso del habla privada y el habla social, la primera consiste en el lenguaje hablado que no pretende ser para otros, sino para uno mismo. Vygotsky refiere que su uso sirve de guía para el comportamiento y el pensamiento. El habla social es un discurso dirigido hacia otra persona con la intención de comunicar algo, deseando ser escuchado y manifestando frustración cuando no se hace entender (Feldman, 2008).

Cuando los niños llegan a la educación preescolar, la escuela les debe proporcionar referentes distintos y más amplios que los del ámbito familiar, para desarrollar un vocabulario más preciso, extenso y rico en significados, los enfrenta a la práctica del lenguaje oral con mayores interlocutores, pasando de un lenguaje de situación (experiencia inmediata), a un lenguaje de evocación (acontecimientos pasados, reales o imaginarios). Por tanto la escuela debe crear oportunidades para que hablen, utilicen nuevas palabras y expresiones, construyan ideas más complejas y coherentes, así como amplíen su capacidad de escucha, importantísima para la construcción de significados. Todas las experiencias brindadas tienen un efecto importante también en el desarrollo emocional porque permite a los niños adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos (SEP, 2011b).

Hay niños que se expresan de manera comprensible para los adultos desde los 3 años de edad, cuentan con un vocabulario que les permite comunicarse sin dificultad, sin embargo, hay otros que presentan trastornos del lenguaje que les impiden expresar de forma clara y precisa sus ideas, pensamientos, sentimientos y emociones y esto puede deberse a una falta de ambientes estimulantes para el desarrollo de la expresión oral, por presentar alguna discapacidad o por tener malformaciones anatómicas.

2.4. Desarrollo intelectual

El desarrollo cognitivo es el conjunto de transformaciones que se producen a lo largo de la vida y tienen que ver con el aumento de conocimientos y habilidades para pensar, comprender, reflexionar y percibir. Estas habilidades son utilizadas para resolver problemas de la vida cotidiana (Rafael, 2007-2009).

También se incluyen otros procesos mentales para adquirir conocimiento de su medio como, imaginación, juicio, memoria, razonamiento y lenguaje.

El preescolar tiene facilidad para ir adquiriendo una visión del mundo, desarrollando su capacidad para utilizar símbolos propios en pensamientos y acciones, empieza a manejar conceptos como edad, tiempo, espacio, etc. Mantienen su atención por periodos mayores de tiempo en las actividades que son de su interés (SEP, 2011b).

Existen teorías que explican este desarrollo.

Enfoque Piagetiano

En la teoría de Piaget la etapa preoperacional se da a la edad de 2 a 7 años aproximadamente y es la segunda del desarrollo cognitivo donde los niños presentan un pensamiento simbólico que es la capacidad de representación mental, donde asignan significados o símbolos, incrementan el uso de conceptos, sin embargo, aún no logra utilizar la lógica (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009).

Esta etapa tiene varias características:

Juego simulado: También conocido como juego de fantasía, dramático o imaginativo es cuando utiliza un objeto para representar otra cosa (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009), por ejemplo jugar con material de plástico y simular un juego de té para jugar a la comida.

Causalidad: Los niños logran percatarse de que los sucesos se originan por causas, sin embargo; razonan por medio de la transducción “tendencia del niño preoperacional a vincular experiencias particulares en su mente, sea o no que exista una relación lógica causal” (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009, p.297).

Centración: “Proceso de concentrarse en un aspecto limitado de un estímulo e ignorar a los demás” (Feldman, 2008, p.235).

El niño preescolar considera sólo parte de la información de un estímulo, enfocándose a elementos obvios que tiene a la vista llevándolo a la inexactitud de su pensamiento.

Conservación: “Conocimiento de que la cantidad no se relaciona con el arreglo ni con la apariencia física de los objetos” (Feldman, 2008, p. 236), es decir, dos objetos que son iguales, siguen siéndolo luego de una alteración perceptual sin añadir o restar nada a ambos objetos.

Categorización o clasificación: Es una capacidad cognitiva que tiene implicaciones sociales. Identificar semejanzas y diferencias con base en dos criterios por ejemplo: color y forma, bueno y malo. Un tipo de categorización es la capacidad de distinguir entre los objetos vivos e inanimados

Animismo: “Tendencia a atribuir vida a objetos inanimados” (Papalia et al., 2009, p. 298).

Egocentrismo: “Incapacidad para considerar el punto de vista de otra persona” (Papalia et al., 2009, p. 299). Es una forma de centración ya que los niños se concentran en sí mismos y en sus juegos pueden ignorar a los demás.

Es importante considerar que el enfoque Piagetiano del desarrollo cognoscitivo da elementos importantes considerándolo en un contexto histórico, sin embargo; las investigaciones recientes sugieren que las capacidades de los niños sobrepasan a lo expresado por Piaget debido a que se centraba en las deficiencias del pensamiento lógico, sin embargo, es importante considerar que los niños siguen presentando todas las características anteriores en su vida cotidiana (Feldman, 2008).

Desarrollo cognoscitivo según Vygotsky

Este psicólogo ve el desarrollo cognoscitivo como resultado de las interacciones sociales en las que los niños se ven inmersos dentro de un mundo con participación guiada de un mentor adulto o de su edad para solucionar problemas con ayuda, motivación e instrucción. Esta teoría maneja la zona de desarrollo proximal (ZDP) que son las acciones que los niños

pueden realizar casi por sí solos y que necesitan de otro más competente para completarla y esta ayuda es el andamiaje por parte del adulto (Feldman, 2008; Papalia et al., 2009).

Se enfocó en el mundo social y cultural donde el desarrollo intelectual empieza a actuar por sí mismo y de forma gradual y es en la escuela donde se enfatizan tareas específicas que moldean ciertos avances cognoscitivos. De manera general, se consideraba a los niños preescolares como capaces de usar a los demás para obtener conocimientos (Feldman, 2008).

En el programa de Educación Preescolar (SEP 2011b) lo relacionado al desarrollo cognoscitivo está planteado en dos campos formativos principalmente, el pensamiento matemático y el de exploración y conocimiento del mundo, en ambos dice que sus fundamentos están presentes desde edades tempranas, ya que están vinculadas con los procesos de desarrollo y las experiencias cotidianas al interactuar en los entornos. En el pensamiento matemático, los niños van desarrollando nociones numéricas, espaciales y temporales que los van llevando a nociones matemáticas más complejas. Desde pequeños el medio los provee de experiencias para realizar actividades de conteo, separar objetos por cualidades, repartir objetos o juguetes, esto se hace de manera inconsciente, poniendo en práctica los principios de conteo (correspondencia 1 a 1, irrelevancia del orden, orden estable, cardinalidad y abstracción).

Como cita la SEP (2011b) a los niños que cursan la Educación Preescolar se les deben brindar juegos de todo tipo, que es la actividad primordial con la que los niños aprenden, éstos deben ser intencionados para promover la resolución de problemas que propicien que cada vez sean más capaces de resolver mediante diferentes procesos como la reflexión, razonamiento, estimación, comparación, comprensión, los problemas de la vida cotidiana a la que se enfrentan.

En el campo de exploración y conocimiento del mundo se pretende favorecer las capacidades y actitudes que caracterizan el pensamiento reflexivo, la curiosidad espontánea y la capacidad de asombro que están estrechamente vinculadas con las representaciones mentales que los niños se forman acerca de los acontecimientos cotidianos con los que están involucrados. También se desarrollan de manera progresiva la elaboración de categorías y conceptos que son una herramienta mental para la comprensión del mundo (SEP, 2011b).

La intervención educativa en este campo tiene que ver con el fortalecimiento de la capacidad de observación, comparación de cualidades y características de los elementos, seres y fenómenos de la naturaleza, la formulación de preguntas, la resolución de problemas, elaboración de explicaciones, predicciones, inferencias y argumentos, siempre sustentadas en experiencias cotidianas que irán incorporando a las que ya se tienen para poner en juego conceptos progresivamente más completos y complejos (SEP, 2011b).

En el aspecto del desarrollo intelectual se debe estar pendiente de los niños cuando se les dificulta aprender y comprender, seguir instrucciones, lo que aprenden se les olvida fácilmente, sus dibujos son muy elementales, presentan dificultades para resolver problemas de la vida cotidiana, sus explicaciones son muy cortas o no las dan, se les dificulta hacer clasificaciones y seriaciones, actúan por imitación, su atención es sumamente dispersa, presentan dificultades para concentrarse, dificultad para sostener la mirada en otro, entre otras.

2.5. Desarrollo psicosocial

Incluye el desarrollo de las emociones, el carácter y las habilidades sociales. Es de suma importancia la relación que se tenga con la familia, los amigos, la comunidad, la cultura y la sociedad en general, estos componentes son centrales para el dominio psicosocial. Por ejemplo, las diferencias culturales de “apropiación” de los roles sexuales o en las estructuras familiares forman parte de este dominio y van generando la individualidad (Eccles, 1999).

El desarrollo social y de la personalidad en la etapa preescolar es de cambio y enorme crecimiento, la cultura indudablemente influye en la socialización de los niños pequeños en la medida que se interactúa con el medio.

La familia, la escuela, los medios de comunicación y todo lo que rodea al niño influirán de una manera determinante en su proceso de socialización, este aprendizaje les dará herramientas para actuar de manera eficaz dentro del grupo al que pertenece. Las relaciones que establecen con otros niños también desempeñan un papel importante en el desarrollo psicosocial, ya que potencian el comportamiento que traen de las enseñanzas de sus

familias, por lo que es fundamental reconocer que la escuela es el principal agente transmisor de conocimientos y valores los cuales deben ser propiciados mediante el juego. Vía para aumentar las relaciones sociales, permitiendo la comprensión de la realidad y la aceptación de reglas (Feldman, 2008).

Erik Erikson propuso una teoría que explica el desarrollo de la personalidad en 8 etapas basadas en una serie de crisis psicosociales, éstas tienen que ver con la comprensión de uno mismo y con el comportamiento de los demás, en el presente documento se explicará lo correspondiente a la etapa preescolar.

La 3a etapa es la iniciativa versus culpa que va de los 3 a los 6 años de edad, donde los niños experimentan conflicto entre la independencia de tomar iniciativa para alcanzar metas y la culpa por las reservas morales que puedan impedir llevarlas a cabo por los resultados negativos que pueden presentarse (Feldman, 2008; Papalia, Wendkos, & Duskin, 2009).

Los mismos autores refieren que las relaciones sociales en esta etapa juegan un papel importante, porque al interactuar con otros niños se encuentra entre dos polos: hacer o dejar de hacer, lo importante de esa etapa es atreverse a realizar las actividades, dejando a un lado la culpa. Lo cual se logrará con la intervención docente. Al tener una intención pedagógica, promoverá actividades donde se pongan en juego las competencias de sus alumnos para resolver la tarea, independientemente del reto cognitivo. Sin embargo cuando el alumno no muestre interés, disposición y conocimientos para tal fin, se tendrá que llevar un registro de las dificultades presentadas, la frecuencia de las mismas y la necesidad de contar con el apoyo de otros compañeros para la toma de decisiones que posibiliten una atención más puntual y precisa, que dé una respuesta oportuna a su nivel de competencia curricular.

2.6. Desarrollo emocional

El campo del desarrollo emocional está vinculado evidentemente al mundo de las interacciones sociales porque los niños absorben valores y actitudes de la cultura en la que se educan lo que les permite comunicar las experiencias subjetivas provocando respuestas por parte de los otros y porque orienta el comportamiento en las situaciones sociales. El desarrollo emocional va de la mano con el desarrollo cognitivo, es un aprendizaje profundo que va más allá de la observación e imitación de modelos. En la edad preescolar los niños logran hablar de sus sentimientos e identifican los de otros, pueden comprender que las emociones están

relacionadas con deseos y experiencias negativas o positivas (Feldman, 2008; Papalia, Wendkos, & Duskin, 2009).

Autoestima

Se basa en la capacidad cognitiva para describirse y definirse a uno mismo, haciendo un juicio positivo de la propia valía, en la etapa preescolar los niños dependen completamente del adulto el cual les tiene que retroalimentar positivamente brindando seguridad en ellos mismos, en sus capacidades y en sus logros, porque la autoestima en la segunda infancia tiende a ser absoluta o se es “bueno” o se es “malo” (Papalia et al., 2009).

Autoconcepto

Es la imagen total de lo que se percibe de sí mismo en relación a capacidades y rasgos. En los niños preescolares se empieza a formar una conciencia acerca de ellos mismos en la medida que adquieren más capacidades cognitivas. Lo anterior está definido por la cultura ya que desde los tres o cuatro años de edad, se absorben las ideas que transmiten los adultos acerca de cómo se define el yo a partir de lo que se considera una conducta apropiada, la humildad, sentido de pertenencia a la comunidad, por ejemplo (Papalia et al., 2009).

Ante los dos conceptos anteriores la SEP (2011b), engloba las características psicosociales y emocionales en el campo formativo de desarrollo personal y social que se refiere al conjunto de actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal (autoconcepto y autoestima) y las competencias emocionales y sociales, sin embargo, el aspecto social y emocional está inmerso en todos los aspectos de la vida de un ser humano, por lo que en todos los campos formativos, se observan estas características. El Modelo Educativo 2016, plantea que el Desarrollo Personal Social es uno de los ejes primordiales de esta propuesta curricular, considerando las actividades del arte, deporte, cultura y convivencia como elementos que posibilitan el desarrollo integral del ser humano, existiendo un fuerte compromiso para los docentes implementar situaciones de aprendizaje en sus clases como parte del clima escolar.

Los niños deben ir logrando paulatinamente la comprensión y regulación de las emociones, lo cual implica un proceso difícil por la adquisición del entendimiento de sí mismo a través de

fortalecer una conciencia social y adquirir la capacidad para establecer relaciones interpersonales, así como la construcción de su identidad, desarrollo afectivo y socialización, todo esto tiene su origen en la familia, sin embargo, la escuela debe fortalecerlas al brindarles actividades de reconocimiento de rasgos físicos, características que los hacen especiales, aspectos relacionados con el género, la apariencia, el comportamiento, reconocimiento de la cultura donde están inmersos, comparación con los otros, expresión de ideas sobre ellos mismos y escuchar las de los otros, aprender formas de comportamiento y de relación (SEP, 2011b).

El establecimiento de relaciones interpersonales afectivas fortalecen la regulación de las emociones por tanto hay que fortalecerlas mediante el juego, al brindarles actividades que potencien la verbalización y control para la solución de conflictos, enseñándoles lo que implica la cooperación, empatía, respeto a la diversidad y participación en grupo.

Porque la escuela debe brindar las mismas oportunidades de aprendizaje y socialización a todos los niños, se debe modificar el ambiente áulico y/o escolar, brindar mayor estimulación, e incluirlos en las actividades. Posiblemente se tenga que ajustar la complejidad de las actividades, brindar materiales más grandes para su manipulación, desarrollar habilidades con materiales diversos, asignar un monitor, sentarlo con compañeros que pueden apoyarlos, trabajar en grupos pequeños o de forma individual, brindar actividades que impliquen memoria, atención, concentración, etc., a horas determinadas de la jornada, entre otras estrategias.

Debe enfatizarse que la construcción de conocimientos de cada alumno y del grupo se enriquece en y con la interacción social y cultural, con retos intelectuales, afectivos, físicos y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo.

En el siguiente capítulo se abordará lo concerniente al Modelo Social de la discapacidad, las actitudes de los docentes que se gestan ante este nuevo modelo y algunas de las características de las discapacidades y su intervención en el aula para favorecer los aprendizajes de los alumnos.

CAPÍTULO TERCERO

EL NIÑO CON DISCAPACIDAD

Cuando se habla de discapacidad la mayoría de las personas se enfocan en un punto de vista clínico, en un diagnóstico, dónde se le atribuye al sujeto su falta de capacidad en una o varias habilidades que pueden ser físicas, psicológicas, sensoriales o intelectuales. Sin embargo, para la finalidad de este trabajo se tomará en cuenta el término discapacidad, desde una construcción sociocultural, donde los contextos en los que se desenvuelven las personas, son los que generan las limitaciones y pueden encontrarse en la familia, la escuela o el aula. No se debe dejar de lado que la discapacidad, tiene un contexto histórico y que ciertas características que la definen hacen a la persona única e irrepetible. Este capítulo muestra, un panorama general de la visión que se ha tenido de la discapacidad a lo largo de los siglos, hasta nuestros días, describe también algunas de las características de las diversas discapacidades.

3.1. Antecedentes del concepto de discapacidad

El concepto de discapacidad ha variado en el transcurso de los años en función de la opinión de la sociedad y del conocimiento médico, sin embargo estas personas se han visto a lo largo de la historia como objeto de persecución, exclusión y menosprecio.

Desde la literatura griega aparecen reseñas de personas con discapacidad intelectual, el médico griego Alcmaeon de Crotón se refirió al cerebro como el órgano encargado de las sensaciones, de generar ideas y de permitir el conocimiento. Hipócrates, padre de la medicina mencionaba que las enfermedades del cerebro producían desórdenes mentales asociados a malformaciones craneales. Las leyes de Esparta y la Antigua Roma defendían el exterminio de los retrasados (Blanco, Rodríguez, 2010), debido a que el Estado Romano tenía la facultad de evitar que sus ciudadanos fuesen deformes ya que en esos casos no serían provechosos a las necesidades de la comunidad y ante sus ojos estas personas ni siquiera llegaban a ostentar la calidad de seres humanos (Palacios, 2008).

SEP (2000), indica que Puigdemívol en 1986, refería que durante la Edad Media, la iglesia cristiana decidió sobre la manera de actuar ante las personas discapacitadas, por una parte existían los valores cristianos con actitudes de compasión y caridad y por otro lado los veían

desde una perspectiva “sobrenatural” infiltrándolos de contenidos demoniacos. Así, empezó la construcción de asilos y hospitales para dar asistencia a estas personas (sordos, ciegos) y en otros casos los expulsaban o recluían en prisiones.

En este contexto, las personas con discapacidad fueron objeto de un doble tratamiento. Por un lado el trato humanitario que inspiraba la misericordia cristiana y por otro una forma cruel y marginada, causado como consecuencia del miedo y el rechazo. Sin embargo, cualquiera de estas dos consideraciones tenía el mismo resultado: la marginación como consecuencia de la caridad o del rechazo (Palacios, 2008).

El mismo autor menciona que este es un modelo de tratamiento, llamado de prescindencia, en el que las causas que originan la discapacidad tienen un motivo religioso, y las personas son innecesarias ya que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, albergan mensajes diabólicos o son la consecuencia del enojo de los dioses. Por tanto, la sociedad decide prescindir de ellas, aplicando el exterminio o situándolas en espacios destinados para los anormales y las clases pobres, marginándolas a ser tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia.

Diversos médicos como Esquirol (1722-1840), establecieron diferencias entre idiocia y demencia, Philippe Pinel (1745-1826) propuso un tratamiento médico y escribió tratados sobre los retrasados mentales, Voisin (1830) escribió un libro donde planteaba la educación que deben recibir los niños con retraso mental, Seguin (1836) elaboró un método para la educación de los “niños idiotas” conocido como método fisiológico (Sánchez, 2011).

A partir de 1853 otros médicos hacen las primeras descripciones de algunas condiciones mentales. William Little (1853) sobre la parálisis cerebral, Langdon Down (1866), acerca del mongolismo, hoy síndrome de Down. A principios de la década de 1940, se le considera al deficiente como una amenaza social, creando duda, temor y rechazo de la sociedad hacia estas personas. A través de los años llegaron nuevas ideas acerca de la discapacidad y se tomaron nuevos conceptos de apoyo, como el de integración, normalización y rehabilitación (Sánchez, 2011).

A inicios del siglo XX se crea el concepto de diversidad funcional, entendida como una enfermedad, fruto de causas naturales y biológicas, lo cual da lugar a la mejora de la calidad

de vida de las personas afectadas, y el desarrollo de medios de prevención y tratamientos de rehabilitación. En este modelo se busca, en la medida de lo posible la recuperación de la persona, la mirada se enfoca en la diversidad funcional, en lo que la persona no puede realizar, por lo que se produce una enorme subestimación de sus capacidades y las respuestas sociales se basan en actitudes paternalistas, centradas en los déficit de las personas y se considera con menos valor que el resto (Palacios, 2008).

En este tiempo se expande la escolarización elemental y se le brinda a la capacidad intelectual una importancia especial, proliferan las clases especiales y se les clasifica a los niños como deficientes mentales, con parálisis cerebral, etc. Así se comienza una educación especial dirigida a atender las necesidades de cada alumno (Sánchez, 2011).

El segundo, modelo citado por Palacios (2008) es el rehabilitador, considera que las causas que originan la discapacidad son científicas (derivadas en limitaciones individuales del individuo). Las personas ya no son consideradas innecesarias, pero siempre en la medida en que puedan ser rehabilitadas. Pretende normalizar a las personas con discapacidad de manera psíquica, física, mental o sensorialmente.

En el siglo XXI se cambia de nuevo el paradigma respecto al enfoque de la discapacidad, teniendo un reconocimiento de la dignidad y derechos de igualdad entre todas las personas sin excepción (Sánchez, 2011).

Este tercer modelo es el social, donde los supuestos fundamentales son que las causas que originan la discapacidad son la sociedad y no las limitaciones individuales, así como se considera que las personas tienen mucho que aportar, desde la valoración y el respeto a la diferencia o al menos la contribución será en la misma medida que el resto de los individuos sin discapacidad. Este modelo se encuentra relacionado a la apertura de ciertos valores de los derechos humanos y pretende potenciar el respeto a la dignidad humana, la igualdad, colaboración y la libertad, propiciando la inclusión social. Apunta a la autonomía de la persona para decidir respecto de lo que hace con su propia vida, centrándose en la eliminación de cualquier tipo de barrera que exista en su contexto (Palacios, 2008).

3.2. Transición del enfoque médico al Modelo Social

La transición del enfoque médico al Modelo Social no es una situación sencilla de resolver, debido a muchos factores que se han estado concibiendo desde años atrás por ejemplo:

Cuando se aborda la relación que existe entre la discapacidad y la cultura, el principal reto que se tiene es romper con el modelo patológico que aún prevalece en la imaginación de la sociedad y por consecuencia en los sistemas educativos. Se concibe de esta manera por el manejo cotidiano que se da al hacer uso de pruebas de inteligencia que dan evidencia “científica” del desempeño cognitivo y social mirándolo como déficit o limitaciones individuales (García & Terigi, 2014).

En los últimos años se ha pretendido revertir el modelo clínico en la educación pública, ya que es aquí donde se pretende se darán los cambios sociales, para una sociedad futura, encauzándola hacia la inclusión escolar, que se impulsó por primera vez en la Delegación de Iztapalapa en la Ciudad de México, en el 2002, para eso se utilizó el programa de Fortalecimiento de la Educación Especial “Hacia la construcción de Escuelas Inclusivas” (García & Terigi, 2014). Situación sumamente importante y trascendental para la Educación Especial debido a que se pretende se dé la transformación del sistema educativo cambiando el enfoque de Integración Educativa a Inclusión Educativa para la eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS) –Término utilizado en esos años-.

En lo que respecta a la escuela, diversos autores consideran a la integración y a la inclusión como dos elementos amalgamados que aún convergen sin tener una actuación propia, porque ambos modelos de atención aún están presentes en las prácticas educativas, sin haber aún una diferenciación (García & Aldana, 2009; Jacobo, 2006; Susinos, 2005, en García & Terigi 2014).

Por lo regular en el discurso de las autoridades educativas (supervisores y directivos) se habla de atención a la diversidad, Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y escuela inclusiva, sin embargo, las prácticas de los docentes tienden a ser una mezcla de estos modelos.

Lo que confirma Echeíta (2008, en García & Terigi 2014), cuando refiere que con esta lógica en las escuelas aún se deja ver el aspecto clínico ya que persiste la mirada de ver la deficiencia antes que al niño.

La escuela mira el currículo y cómo los alumnos acceden a él y deposita el fracaso escolar en aquellos que no acceden al mismo, utilizando toda la terminología clínica conocida como trastorno generalizado del desarrollo, autismo, discapacidad auditiva, discapacidad visual, etc. En las escuelas es muy común escuchar comentarios como: “llegaron 2 autistas”, “tenemos uno con discapacidad intelectual”, por mencionar algunos y no es común llamar a los niños por sus nombres, y tan sólo este acto daría reconocimiento a las habilidades y recursos del sujeto (García & Terigi, 2014).

El mismo autor refiere que las instituciones de salud, como el Hospital Psiquiátrico Infantil “Dr. Juan N. Navarro” y el Centro Comunitario de Salud Mental entre otros, siguen definiendo a la discapacidad como una restricción o ausencia de la capacidad para realizar actividades dentro de lo que se considera “normal” para los seres humanos. El concepto sigue significando una desventaja para los sujetos, una comparativa entre lo normal y anormal, entre lo típico y atípico, etc. Por tanto, los esfuerzos se han concentrado en modificar el concepto y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la ONU en 2006 maneja lo siguiente:

El Artículo 1º, Inciso 2º de dicha convención dice que “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, que al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (García & Terigi, 2014, p. 125).

Con base en lo anterior se pretende desarrollar plenamente el potencial humano con dignidad, desarrollar al máximo la personalidad, talentos y creatividad, participando efectivamente en una sociedad y en la escuela. Los alumnos con discapacidad no pueden quedar excluidos de ninguna manera, además la educación que reciban debe ser de calidad, gratuita y obligatoria (Bermesolo, 2011).

3.3. Discapacidad desde el Modelo Social

El Modelo Social de la Discapacidad surge en 1983, con Mike Oliver, académico británico activista de la lucha por los derechos de las personas con discapacidad. Quita la mirada de la discapacidad como inherente a la persona y enfoca su análisis en los contextos inadecuados y en las actitudes hostiles de la sociedad que empeoran la deficiencia. En otras palabras, no se centra en la deficiencia de los sujetos, sino en la interacción que se establece en los diferentes contextos donde el ambiente puede limitar sus potencialidades hasta discapacitarlos (SEP, 2011c).

En el Modelo Social, se reconocen los orígenes sociales de la discapacidad y se lucha contra las desventajas en las que viven la mayoría de las personas con discapacidad, se valora la libertad de decisión y se pretende mejorar la calidad de vida al transformarse de manera ideológica la prestación de los servicios que brinda el Estado (SEP, 2011c).

Con lo anterior se pretende que exista un cambio en el pensamiento y en las actitudes de los docentes en la escuela, de manera que se dé énfasis en que el niño no porta la discapacidad, sino que es generada por los contextos inadecuados que no le brindan las condiciones necesarias para su pleno desarrollo.

Postura que los maestros especialistas dan a conocer en las escuelas, sin embargo, sería necesario apoyarse de los psicólogos de la misma UDEEI, para dar mayor énfasis en la forma y esfuerzo de la difusión, ya que cuando se pretende realizar cualquier innovación, se requiere de tiempo para ser aceptada, debido a que es complicado que los docentes se percaten de que pueden ser generadores de las BAP o al percatarse les implica cambios de actitud que muchas veces no están dispuestos a realizar o les son difíciles de erradicar por experiencias pasadas, valores o creencias.

3.4. Actitudes hacia la discapacidad

Se entiende por actitud, a la tendencia o predisposición relativamente duradera para evaluar a una persona, suceso o situación a partir de lo que se cree de ella, de los significados que se les da y actuar en consonancia con esta evaluación. Una actitud no es vista de forma directa sólo se infiere por las manifestaciones observadas, actos y palabras (Baron, 2005).

Las actitudes forman parte de la vida y del comportamiento, se adquieren en el transcurso de la interacción social por medio del aprendizaje personal, con la observación y experiencia de terceras personas (familiares, amigos, colegas) basando los juicios con lo que se está de acuerdo o desacuerdo con respecto a las cualidades positivas o negativas que posea el objeto, es decir, los grupos de referencia van proporcionando criterios con los cuales se van formando las actitudes. Por tanto, es posible que al estar en contacto diariamente con alumnos con discapacidad, provoque que se desarrollen creencias hacia éstos (Briñol, Falces, & Becerra, s.f.).

Los mismos autores refieren que las actitudes, al ser aprendidas, pueden modificarse. Para ello existen técnicas y métodos que contribuyen a generar cambios. Uno de estos es la persuasión, mediante el cual para que se cambie la actitud tienen que cambiar previamente los pensamientos o las creencias del receptor del mensaje, se da de forma progresiva y se requiere de credibilidad por parte del expositor, un mensaje con contenido atractivo y la condición del lugar donde se pretende persuadir.

Se sabe que la actitud de los docentes es trascendental para la inclusión de los niños que presentan una discapacidad, debido a que cuando un alumno es aceptado, el medio escolar le podrá proporcionar todos los recursos necesarios para su aprendizaje.

El Sistema Educativo en general debe aceptar a los menores con todo tipo de condiciones, sin embargo, la realidad de muchas escuelas y de muchos docentes es que al enfrentarse con estos alumnos surgen múltiples sentimientos de enojo, frustración o temor que impide se les dé una educación con la calidad requerida.

Cuando los alumnos no cumplen con las exigencias de las educadoras, éstas les imputan la responsabilidad de su falta de capacidad, de motivación o esfuerzo. Si se les cataloga con alguna etiqueta de discapacidad, queda en franca desventaja ante los demás alumnos y requiere una respuesta de la escuela que contribuya a desarrollar sus competencias básicas, potenciando sus habilidades para pensar, comunicar sus ideas y pensamientos (CONAFE, 2010a).

Se pretende disminuir las desigualdades sociales dentro de las aulas, sin embargo, se sabe que dentro de la práctica esto no es del todo cierto debido a que en algunos docentes existen

actitudes desfavorables hacia los grupos más vulnerables, mismas que pueden afectar la trayectoria escolar plena de los alumnos. Al respecto Terigi (2009, citado en Marchesi, Blanco & Hernández, 2014), menciona que las prácticas pedagógicas privilegian la homogeneidad del alumnado durante el transcurso de las actividades y en los resultados de las mismas, y lo más grave es que existe dificultad para aceptar que la vulnerabilidad es una condición producida, algunas veces, por las prácticas escolares que llevan a hacer invisibles a los alumnos en el sistema escolar.

Otro de los obstáculos que refieren los docentes que trabajan con niños con discapacidad son las conductas inapropiadas que pueden presentarse (berrinches, groserías, gritos, etc.) y autodestructivas (autolesionarse), las cuales interrumpen el trabajo de los demás. Ante esto, los docentes refieren no estar preparados para trabajar con estos niños, observándose rechazo y poca disposición para hacerlo (Swartz, 2010).

Muchas veces la dinámica que se da en las escuelas contribuye a la segregación de los alumnos al no aceptarlos por diferentes situaciones, temores, rechazo, discriminación, actitudes negativas, estereotipos, etc. Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2010a).

Se sabe que la inclusión sin la corresponsabilidad de los maestros de educación regular y educación especial sería inútil y desalentadora.

3.5. Inclusión de alumnos con discapacidad en las escuelas regulares

Cómo se ha visto, la educación, constituye una prioridad y un compromiso internacional y nacional, independientemente de las condiciones que presenten los alumnos. Se debe brindar equidad e igualdad favoreciendo la inclusión social para que la educación sea abierta a la diversidad. Es de suma importancia brindar atención educativa a los alumnos que presentan discapacidad, al implementar estrategias sustentadas en planteamientos curriculares, objetivos definidos, criterios de evaluación, tener un seguimiento puntual de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de utilización de materiales adecuados. Para lograrlo se necesita de profesionales comprometidos con su labor, con una formación sólida, competencias docentes fortalecidas, conocimiento de las discapacidades y de los procesos de planeación y evaluación (SEP, 2011c).

Todos los niños tienen derecho a recibir educación sin importar las condiciones y situaciones que presenten. Y todas las escuelas tienen la obligación de recibir a cada uno de ellos. En los Jardines de Niños se inscriben menores con discapacidad, muchas veces no diagnosticada y es la escuela la que les va a brindar las herramientas necesarias a los padres de familia para que lo lleven a valorar a alguna institución de salud y en muchas ocasiones, ahí los padres se enteran de la condición de sus hijos.

Existen algunas estrategias que pueden ponerse en práctica para lograr el anhelado deseo de incluir a los alumnos con discapacidad en las aulas regulares, entre ellas se pueden mencionar las siguientes.

- Ser incluidos en la medida de sus posibilidades en todas las actividades planeadas para el grupo, a lo largo de la jornada escolar. Se tiene que poner mayor énfasis en animar su participación, alentar sus logros y si es necesario adaptar la actividad cuando muestran dificultades o se aíslan con la finalidad de que se sienta aceptado, incluido y reconocido (CONAFE, 2010a).

- Dirigirse con naturalidad a los alumnos con discapacidad, debido a que es muy importante, tratarlos de la misma forma que al resto del grupo, sin subestimar sus capacidades y habilidades, como los otros deben asumir responsabilidades, se les deben brindar experiencias de tipo social al interactuar con compañeros favoreciendo su autoestima y su independencia personal, así como brindarles actividades recreativas.

- Identificar sus necesidades para proporcionarles los apoyos correspondientes, que deben ser individualizados, pueden dárseles objetos o tecnología, sin olvidar la participación de compañeros y adultos. En algunos casos se requerirá cambiar estímulos auditivos (sonoros) por estímulos visuales (colores, tarjetas y señas) y viceversa.

Es importante mencionar que en las aulas no solamente se favorece el desarrollo de los niños con discapacidad, también se hace con el resto del grupo, ya que se promueven actitudes de respeto, tolerancia, justicia y todos aprenden a ser solidarios con sus compañeros.

Los docentes y los maestros especialistas deben trabajar en un modelo colaborativo, donde ambos definan los beneficios de la enseñanza cooperativa y los alumnos se beneficien del

trabajo de ambos en el aula, donde haya claridad de roles, se trabaje hacia un mismo fin (que es el aprendizaje y la participación de los alumnos con discapacidad), teniendo altas expectativas de todos, formas de enseñanza diferentes y evaluación diferenciada (Swartz, 2010). Con la definición de las responsabilidades de cada uno de ellos, se discutirá el mejor método de enseñanza complementando los estilos de aprendizaje para maximizar las potencialidades de los alumnos (Pierangelo, 2008).

No hay datos que especifiquen qué porcentaje de alumnos con discapacidad debe haber inscritos en cada aula. Las acciones que se toman en algunos colegiados de los planteles (maestros especialistas y docentes de escuela regular) es no inscribir a más de dos alumnos con discapacidad en cada grupo por razones de atención diferenciada e inclusión, dando un total del 5%, sin embargo, esta decisión tiene que ver con el número de grupos y de grados que haya en el jardín de niños.

En México existen estadísticas a nivel primaria y secundaria, pero a nivel preescolar existen únicamente estadísticas generales de los alumnos con discapacidad que asisten a los jardines de niños. Lográndose distinguir las mayores problemáticas en la asistencia escolar de la población con discapacidad de los niños de 3 a 5 años con una asistencia del 48.2%, y mayor prevalencia en el sexo masculino con un 63% y en el sexo femenino con un 37%. Las estadísticas arrojan que ser un niño con discapacidad y hablante de lengua indígena o que vive en localidades de alta marginación reduce también la posibilidad de acceder al servicio educativo (INEE, 2015).

Para los fines de este trabajo, la discapacidad es vista desde el Modelo Social, sin embargo, es necesario observar a los alumnos y detectar cuáles son las habilidades con las que cuentan para aprender, relacionarse, comunicarse y así poder brindarles estrategias y los apoyos adecuados para su inclusión en las aulas.

En la próxima secuencia del capítulo se mencionarán algunas de las características de las discapacidades pero sin que con ello se pretenda plantear una perspectiva médica, ni tampoco diagnóstica. Más bien para conocer e identificar en los alumnos las condiciones que permitan a los docentes tomar las medidas necesarias para brindar los apoyos pertinentes y favorecer el aprendizaje y participación.

Cualquiera que sea la discapacidad que presente el alumno, se debe estar pendiente de las conductas no regulares del desarrollo cómo son el llanto, los berrinches, onicofagia (morderse las uñas), bruxismo (rechinar los dientes), masturbación, jalarse las pestañas, tricotilomanía (arrancarse el cabello), encopresis (incontinencia fecal), enuresis (no control de esfínter uretral), tics, depresión, mutismo selectivo, violencia, falta de control de impulsos, ansiedad, inseguridad, tartamudez, hiperactividad, temores, dificultades para socializar, retraimiento, somatización, dependencia, etc. (Garaigordobil & Maganto, 2013).

En seguida se mencionarán algunas de las características de las discapacidades, intelectual, motora, sensoriales (visual y auditiva) y el espectro autista.

3.6. Discapacidad intelectual

“La discapacidad intelectual [DI] se considera como el resultado de la interacción entre las limitaciones y capacidades de la persona y los apoyos que recibe de su entorno” (Pablo-Blanco, 2010, p.64).

La condición de discapacidad intelectual constituye un problema social severo, debido a que aproximadamente el 3% de la población manifiesta ésta, teniendo causas múltiples (Rosselli, Matute, y Ardila 2010).

La American Association on Mental Retardation (AAMR) expresa que el retraso mental es una discapacidad que se caracteriza por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas) y se manifiesta antes de los 18 años (Wehmeyer, 2003).

Como se puede observar esta nueva concepción se aleja de ser solamente un rasgo de la persona para plantearse desde la perspectiva de la interacción que se tiene con el contexto.

Lo expuesto por Luckasson y cols. (2002, en Wehmeyer, 2003), la AAMR agrupó a la discapacidad intelectual en cinco categorías adaptativas. Las cuales se mencionarán, a continuación:

Dimensión I: Aptitudes intelectuales: La inteligencia incluye la capacidad para comprender el entorno, mediante el razonamiento, la planificación y el aprendizaje que se adquiere por medio de la experiencia. Va más allá del rendimiento académico.

Dimensión II: Nivel de adaptación (conceptual, práctica, social): La conducta adaptativa es el conjunto de estos tres aspectos aprendidos por las personas para funcionar en su vida cotidiana, en los alumnos preescolares tiene que ver con la utilización del lenguaje (receptivo y expresivo), la autoestima, el seguimiento de reglas, la independencia para realizar actividades de la vida diaria (vestirse, amarrarse las agujetas, lavarse los dientes).

Dimensión III: Participación, interacción y rol social: Esta dimensión es muy importante debido a que se dirige a las interacciones con los demás y el rol social que se desempeña, cómo se participa y se juega. La existencia de barreras físicas y sociales pueden limitar significativamente la participación e interacciones de los alumnos con su entorno.

Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología): Los problemas de salud no son diferentes al de las personas sin discapacidad, sin embargo, varían en la forma de afrontarlas por la dificultad de reconocer síntomas y cooperar en el examen físico.

Dimensión V: Contexto social (ambiente, cultura, oportunidades): Se refiere a proporcionar oportunidades para estimular el crecimiento personal en relación al aprovechamiento del tiempo libre y ocio en entornos óptimos, fomentando las relaciones sociales.

Se observa que las cinco dimensiones contienen aspectos diferentes de la persona y el contexto, las cuales en su totalidad permiten el desarrollo integral del alumno.

Es notable que la discapacidad intelectual no es una enfermedad, es un trastorno cognitivo temperamental que se manifiesta en las dificultades para aprender, adquirir conocimientos y adaptarse con éxito a diversas situaciones, sus componentes son los mismos en mayor o menor grado para todas las personas, debido a que tienen dificultades para el análisis, generalización, síntesis, anticipación, planificación, identificación y resolución de problemas del pensamiento abstracto. Todas las personas tienen actos inteligentes, debido a que todos piensan, pero no siempre se cuenta con las herramientas necesarias para resolver de forma adecuada los problemas que se presentan de la vida cotidiana (CONAFE, 2010a).

Como cita Rosselli et al. (2010), dentro de la discapacidad intelectual existen varios síndromes. Los más comunes son:

.Síndrome de Williams (SW) o Williams-Beuren: Este trastorno se asocia con discapacidad intelectual, presenta problemas de crecimiento y anomalías faciales y cardiovasculares.

.Síndrome de Down: trastorno cromosómico, conocido también como Trisomía 21, se caracteriza por que la persona tiene un cromosoma más en el par 21 dentro de las 46 parejas de cromosomas que tienen los humanos. Existe un déficit mental, retraso en el crecimiento, hipotonía muscular generalizada, pliegue simiano en las manos y pliegue epicántico ocular (piel que se extiende desde la nariz hasta el lado interno de la ceja). El retraso intelectual varía de moderado a grave.

Características de los alumnos con discapacidad intelectual

Conocer las características de los niños con discapacidad intelectual, les da a los docentes pautas para identificar conductas fuera de lo común, según su edad, las cuales tienen que identificar para comunicarse con los maestros especialistas y con el apoyo, iniciar la atención que garantice su aprendizaje.

Los niños con discapacidad intelectual pueden manifestar una o varias de las siguientes limitaciones:

En habilidades cognitivas y adaptación social

En funciones sensoriales (agudeza visual, auditiva, discriminación táctil)

En habilidades psicomotoras (desarrollo tardío, dificultad en los movimientos, descoordinación, estereotipias motoras)

En aspectos atencionales, memoria y lingüísticos (Roselli, et al. 2010)

Conductas violentas (insultos, amenazas, golpes)

Conductas de auto estimulación (movimiento de piernas, balanceo del cuerpo),

Rituales y/o conductas auto-lesivas como por ejemplo: succión del pulgar, onicofagia (morderse las uñas) (Pablo-Blanco & Rodríguez, 2010).

La discapacidad intelectual, vista desde el Modelo Social, afirma que todas las personas, independientemente de las condiciones que presenten, tienen características, intereses,

capacidades y necesidades específicas que son irrepetibles. Los entornos donde se desenvuelven son los que deben orientarse al respeto de las diferencias (Pablo-Blanco, Rodríguez, 2010).

Atención educativa

La respuesta educativa que se brinde, debe partir siempre de las necesidades de apoyo que requiere el alumno, se enfatizan en un plan pormenorizado de la evaluación de las capacidades y competencias, promoviendo el desarrollo integral, enfocándose en la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, formación de hábitos de convivencia, de trabajo y de higiene. Se debe utilizar material concreto y variado que despierte el interés y la participación activa, permitir la imitación para copiar las acciones del adulto o compañeros, alentarlos a que se comuniquen y se haga comprender, manifieste su pensamiento y sus sentimientos, aunado a propiciar el juego simbólico (CONAFE; 2010a).

El mismo autor refiere que algunas de las habilidades que se tienen que potenciar, son la motricidad, gruesa y fina, la autorregulación de las conductas desadaptadas, fomentar habilidades básicas de autonomía, (lavado de dientes y manos, ir al sanitario, amarrarse las agujetas, tomar los materiales de su lugar, etc.), favorecer las habilidades comunicativas (que tengan una intención), estimular la atención, sensación y percepción (tableros sensoriales), estimular el lenguaje oral, la expresión gráfico plástica (dibujo, modelado, pintura) por mencionar algunos, favorecer el pensamiento matemático (Conceptos lógicos, formas básicas, números, etc).

Las dificultades que pueden presentar los alumnos con DI con respecto a su desenvolvimiento en el medio se deben subsanar utilizando un ambiente estructurando, de forma que comprenda su entorno para desenvolverse mejor. En ocasiones se necesita hacer uso de materiales grandes, vistosos y variados.

3.7. Discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva se refiere a la dificultad que presentan algunas personas para relacionarse y participar en actividades de la vida cotidiana, que surgen como resultado de la interacción entre percibir a través de la audición los sonidos del ambiente y las barreras

presentes en el contexto donde se desenvuelve la persona. Ministerio de Educación (MINEDUC, 2007).

Funcionamiento del oído

La audición es un proceso complejo que tiene que ver con el oír y comprender los eventos que suceden a su alrededor, es indispensable para la adquisición del lenguaje, aprendizaje y la comunicación oral. El oído es el órgano de la audición. Transforma las ondas sonoras del exterior, las amplifica y las convierte en energía bioeléctrica para que el cerebro las procese (CONAFE, 2010b).

Presentar dificultades auditivas equivale a tener un problema específico para la percepción de los estímulos auditivos. Regularmente, tiene que ver con un daño en el órgano sensorial (oído) o del sistema nervioso periférico, lo que dificulta la recepción de la información sonora (MINEDUC, 2007).

Cuando hay una pérdida auditiva, desde el punto de vista médico-fisiológico la capacidad para recibir adecuadamente los estímulos sonoros del ambiente está restringida o existe una incapacidad de oír. Los niños escuchan menos o de forma distorsionada, limitando la capacidad para procesar la información de forma adecuada. Dependiendo del tipo y grado de pérdida auditiva, los niños que no pueden escuchar enfrentan graves problemas para desenvolverse en la escuela, ya que no detectan la fuente sonora, no identifican el sonido del habla o del ambiente, no logran seguir una conversación y no comprenden el lenguaje oral lo que repercute en el desarrollo de las habilidades del pensamiento, del habla, de la conducta, del lenguaje, del desarrollo social, emocional y en el desempeño escolar. El grado de pérdida se da de acuerdo con el umbral de intensidad que una persona escucha. Se mide en decibelios, se pueden escuchar sonidos fuertes, pero no se pueden escuchar sonidos de menor volumen o intensidad, como las palabras en una conversación (CONAFE, 2010b).

Las pérdidas en la audición se clasifican según el momento en que ocurrieron: Congénita (desde el nacimiento) o Adquirida (después del nacimiento). Con diferente grado de severidad, (hipoacusia), que va desde la ligera a la profunda o ausencia total (sordera), en un solo oído o en ambos (unilateral o bilateral). También por su duración pueden ser: Temporales o permanentes. Ocasionada por diversas causas desde enfermedades virales, medicamentos

muy fuertes o administrados durante largo tiempo, uso de desinfectantes, infecciones frecuentes de oído, en especial acompañadas de fluido por el conducto auditivo. (CONAFE, 2010b).

Características de los alumnos con pérdida auditiva

La condición de pérdida auditiva leve o severa, como ya se mencionó, llega a interferir de manera significativa con la recepción del lenguaje hablado, el desempeño educativo e incluso se generan problemas de comportamiento manifestados en berrinches, enojos o agresión. Los niños con limitación auditiva que se encuentran en las aulas regulares frecuentemente no siguen las indicaciones debido al ruido ambiental, ocasionando que bajen su rendimiento académico y se desfasen en el trabajo (CONAFE, 2010b).

Conductas que presentan los alumnos con déficit en su audición:

- . Hacen mucho ruido cuando juegan
- . A los tres años presentan dificultad para repetir frases de dos o más palabras
- . A los cuatro años, no platican espontáneamente los sucesos de su alrededor
- . Presentan alteraciones en la articulación del lenguaje y no se les entiende lo que dicen
- . Presentan frecuentes infecciones en el oído
- . Dicen mucho la palabra “¿Qué?”
- . Al llamarles no responden
- . Se les dificulta seguir las explicaciones de la educadora
- . Están distraídos
- . Están pendiente de lo que hacen sus compañeros e imitan lo que hacen
- . Presentan un vocabulario escaso
- . Utilizan frases cortas y sencillas
- . Confunden palabras similares
- . Se resfrían a menudo
- . Se quejan de dolores de oídos
- . Respiran con la boca abierta
- . No reaccionan a sonidos ambientales (lluvia, paso de algún camión)
- . Se ponen tensos cuando hablan

- . No controlan la intensidad de la voz
- . Hacen ruidos con su propio cuerpo
- . Presentan problemas de atención por monitorear constantemente su entorno (CONAFE, 2010b).

Atención educativa

Tener una dificultad auditiva no implica tener restricciones para comunicarse. Una cosa es el proceso de comunicación y otra el medio para hacerlo. Los niños con dificultades auditivas pueden tener limitaciones para utilizar el lenguaje oral como medio exclusivo de comunicación, sin embargo, siempre podrán comunicarse por otros medios como el lenguaje de señas. Por lo anterior, desde la práctica educativa, el reto de la enseñanza debe considerar favorecer en todo momento, el desarrollo de habilidades comunicativas. Este hecho es de suma importancia, debido a que los problemas de comunicación y comprensión con el medio, pueden encaminar a los niños al fracaso en su proceso de inclusión al aula, no por la disminución de su capacidad, sino por la falta de comprensión mutua en la interacción con compañeros y docente oyentes (MINEDUC, 2007).

Es indispensable detectar oportunamente las fortalezas, capacidades y posibilidades de desarrollo y estar siempre en comunicación con los maestros especialistas de UDEEI para determinar cuáles son las mejores estrategias a seguir.

En la escuela y en el aula se deben tener en cuenta ciertas condiciones para apoyar a los menores que presentan esta discapacidad como el instalar timbres de luz que informen acerca de los cambios en las actividades diarias y situaciones de emergencia. Cuando se brinde información general en espacios abiertos usar equipos de amplificación de sonido. Se deben tener señalizaciones en los patios y pasillos para que los niños identifiquen áreas de trabajo y juego, escalones, sanitarios, etc. (MINEDUC, 2007).

El mismo autor señala que idealmente, las aulas deben estar alejadas de ruidos externos que dificulten la discriminación auditiva (ubicadas lejos de calles que tienen gran afluencia de tráfico), con buena iluminación, ya que ésta favorece la discriminación visual. Usar imágenes, especialmente viñetas que guíen la secuencia de las actividades beneficiando la comprensión temporal. Se deben diseñar juegos que estimulen el tacto por medio de la vibración,

necesarios para favorecer la conexión con el mundo sonoro. Utilizar diversas formas de comunicación (gestual, corporal, gráfica, etc.) para expresar necesidades y sentimientos. Ubicar al niño cerca y frente a la educadora, hablarle de manera que pueda observar los labios y comprender lo que se le está diciendo (en caso de una pérdida auditiva leve), si se utilizan aparatos auditivos, cerciorarse de que estén en buen estado, con las especificaciones del médico, es importante comunicarse con los padres de familia para lograr la mayor participación en los aprendizajes de sus hijos.

3.8. Discapacidad visual

La discapacidad visual es una afectación, en mayor o menor grado, que interfiere en la percepción de las imágenes de forma total, no recibiendo ninguna información visual (ceguera), o parcial (baja visión), son personas que aun utilizando lentes, ven menos o de forma distorsionada que con vista normal (Arias, 2010).

Es importante mencionar que esta deficiencia que presentan algunas personas se agudiza cuando el ambiente no le favorece y dificulta su independencia, socialización y aprendizaje.

El sentido de la vista

Para tener una buena visión y recibir de forma correcta las imágenes, se necesita tener los órganos visuales maduros y en buen funcionamiento (ojo, músculos y nervios que llevan la información al cerebro).

La visión se define con base en la disminución significativa de la agudeza visual o el campo visual aunque se usen lentes.

La agudeza visual es la capacidad que tiene una persona para percibir con claridad y nitidez la forma y la figura de los objetos a una determinada distancia. La American Optometric Association (AOA), define que la agudeza visual normal registra una visión clara de 20/20, a una distancia de 20 pies (Kritikos, 2010). Donde el numerador da cuenta de la distancia a la que se realiza la prueba y el denominador, al tamaño del optotipo (figura o letra que se encuentra en la hoja utilizada para medir la visión). La mayoría de los niños que experimentan afectaciones en la agudeza visual, no se les considera con baja visión, porque tienen una visión borrosa que se soluciona con lentes (CONAFE, 2010c).

El campo visual se refiere a la porción del espacio que un niño puede ver sin mover la cabeza ni los ojos. La visión normal cuenta con un campo visual de 150 grados en plano horizontal y 140 grados en el plano vertical (CONAFE, 2010c). Los niños con discapacidad visual tienen más reducido este rango.

Causas de la discapacidad visual

La discapacidad visual puede originarse por un desarrollo inadecuado de los órganos visuales, por padecimientos o accidentes que afecten los ojos, las vías visuales o el cerebro. Su origen puede darse en diferentes edades y mostrar una evolución distinta, de acuerdo con la edad de aparición. Cuando la discapacidad es de nacimiento y hay una visión disminuida se construye el mundo por medio de imágenes fragmentadas y de información que se recibe del resto de los sentidos. En cambio, cuando la visión se pierde se debe adaptar a una condición diferente de un mundo que ya se conocía a partir de la visión. Es de suma importancia detectar a tiempo los problemas visuales para actuar de manera oportuna en la estimulación de los otros sentidos que favorezcan la construcción del conocimiento, la discapacidad visual va de moderada a profunda (CONAFE, 2010c).

Características de los alumnos con discapacidad visual

Se sabe si un niño tiene baja visión o ceguera por el diagnóstico de un médico, pero en el aula se pueden identificar algunos comportamientos como:

- . Hacen bizcos (hacia adentro o hacia fuera) en cualquier momento pero en especial al estar cansado
- . Les molesta la luz
- . Tienen ojos llorosos o en movimiento constante
- . Presentan dolor o ardor de ojos
- . Párpados enrojecidos, caídos o hundidos
- . Lagañas frecuentes
- . Lagrimeo con frecuencia
- . Pupilas nubladas o muy abiertas (Tapiera & Camacho, s.f.).

También existen comportamientos que muestran posibles dificultades visuales como:

- . Cuerpo rígido al mirar un objeto distante

- . Echan la cabeza hacia delante o hacia atrás al mirar objetos distantes
- . Evitan realizar tareas de cerca
- . Periodos cortos de atención
- . Giran la cabeza para ver con un solo ojo
- . Colocan la cabeza muy cerca de libros
- . Manipulan los materiales (pinceles, libros, colores, etc.) muy cerca o muy lejos
- . Tienen el ceño fruncido al dibujar
- . Exceso de parpadeo
- . Tienden a frotarse los ojos
- . Se tapan o cierran los ojos
- . Fatiga intensa al terminar una tarea visual
- . Mueven la cabeza en lugar de los ojos
- . Chocan con los objetos
- . Utilizan el dedo como guía
- . Dicen ver doble o borroso
- . Dificultad para adaptarse a diferentes tipos de suelo (CONAFE, 2010c).

Atención educativa

Los alumnos que presentan discapacidad visual pueden integrarse al aula regular y realizar la mayoría de las actividades para los niños de su edad, junto con el resto de sus compañeros. Siempre y cuando se le ofrezcan los apoyos necesarios y específicos. Los cuales varían en función del tipo de discapacidad (ceguera o baja visión) y el grado de visión que tiene el alumno (si ve sombras, luces, sólo por una parte de su campo visual) (CONAFE, 2010c).

En el caso de alumnos con discapacidad visual se deben responder las preguntas que plantee acerca del entorno en el que se desenvuelven ya que de esta forma obtienen información. Se debe tener presente que su forma de conceptualizar es diferente ya que sus referencias de los sucesos, espacios, objetos y personas también son diferentes. Realizar actividades aprovechando el juego, la música, las representaciones y escenificaciones, darle tiempo extra para realizar las actividades, brindarle audiolibros, procurar que la luz no le dé directamente a

los ojos, utilizar lupas, brindar objetos grandes para su manipulación, entre otras acciones (Tapiera & Camacho, s.f.).

Por lo regular son niños inseguros, debido al temor de golpearse o caerse. Conviene que se les motive a realizar las actividades y es indispensable adecuar los espacios, para que sean seguros, haciendo un trabajo previo para que reconozcan el espacio donde se moverán. Se recomienda ofrecerles algunas referencias táctiles y visuales que le ayuden a orientarse en los espacios, por ejemplo: colocar un botón en su lugar de mesa de trabajo o en el respaldo de su silla, orientarlo para que reconozca en qué parte del baño se encuentra el lavabo (CONAFE, 2010c).

Debe existir mucho orden en el mobiliario, evitando dejar objetos y muebles dispersos por el lugar donde se desplace el niño (salón de clases, pasillos, patio, etc.), así como no hacer cambios constantes de los objetos y de ser necesario alguno, informarle y orientarlo para que localice cosas, empleando expresiones con elementos en relación a su propio cuerpo (por ejemplo: arriba de tu cabeza, frente a ti, etc.). Mantener las puertas totalmente abiertas o cerradas, apoyarse de cuerdas, barandales y otras adaptaciones para facilitar el desplazamiento y autonomía. Hacer uso constante del bastón (si ya lo utiliza), apoyarse de algún compañero o del docente para que lo guíe. Ayudarlo a familiarizarse con el lugar, dándole la información necesaria, señalar puntos de referencia para ayudarlo a orientarse. Promover que hable de los objetos que toca, realizar actividades de distinción de sonidos, utilizar un vocabulario que se base en sus experiencias y percepciones, para que sea significativo (Tapiera & Camacho, s.f.).

Se incluyen actividades de manipulación de texturas, marcación de contornos grandes o más gruesos. Al jugar al aire libre, tal vez necesite lentes oscuros o viseras (CONAFE, 2010c).

También es necesario pintar de otro color los bordes de las escaleras y puertas (generalmente de color rojo o amarillo), garantizar que no existen desniveles muy pronunciados en los patios. Toda la comunidad escolar debe estar al pendiente de estas adaptaciones para apoyar a los alumnos cuando sea necesario. Se deben brindar explicaciones claras y experiencias sensoriales ya que sus principales vías de acceso a la información son el lenguaje oral, el tacto y el uso de la visión funcional (para los niños con baja visión). Se debe llamar a los

objetos por su nombre, eliminar distractores auditivos, usar modelos tridimensionales de preferencia y animarlo para que sea autosuficiente (Tapiera & Camacho, s.f.).

3.9. Discapacidad motora

La discapacidad motriz es la alteración del aparato motor que dificulta el desarrollo de las capacidades que permiten participar en las actividades de la vida cotidiana de desplazamiento, habla, manipulación de objetos, respiración a diferentes niveles, y todas aquellas acciones que requieren moverse y controlar el cuerpo, limitando a la persona en su desarrollo personal y social (SEP, 2012).

Estas dificultades no dependen solamente de las características físicas o biológicas de las personas, para participar en actividades de la vida cotidiana, sino de las situaciones que surgen de la interacción de su condición con un ambiente desfavorable (SEP, 2012).

Es importante mencionar que dentro de los trastornos del habla se encuentra lo expuesto por Damico et al., (2010, en Timbi, Robles, Guiñansaca, Capón, & Ochoa 2015), y esto puede ser:

-Trastornos de la articulación: Que son las dificultades para pronunciar fonemas y palabras o se omiten algunos sonidos.

-Trastornos del ritmo y fluidez: En esta categoría se encuentran la dificultad en la fluidez del habla, habla precipitada, habla ininteligible y el habla lenta

Trastornos de la voz: Se producen alteraciones en las cualidades de la voz, es decir, en la altura, timbre e intensidad.

Bonals & Sánchez-Cano (2007, en SEP, 2012), refieren que las alteraciones motoras son causadas por un deficiente funcionamiento de los sistemas nervioso, muscular u óseo o de una interrelación de los tres. Puede ser transitoria o permanente con diferentes grados de gravedad.

Los trastornos motores más frecuentes en los niños en edad preescolar son: La parálisis cerebral, espina bífida y distrofia muscular. Es importante reconocer cada uno de éstos de forma muy general.

Parálisis cerebral

Es una alteración del movimiento y la postura de carácter persistente que limita la actividad y resulta de un daño o lesión no progresiva, pero permanente de un cerebro inmaduro. Puede ser leve, moderada o severa (Sankar, 2005).

Si un niño tiene parálisis cerebral significa que una parte de su cerebro no está funcionando completamente y puede estar afectado el control muscular impidiendo los movimientos para mantener una posición. Las partes afectadas pueden ser desde un solo miembro hasta la mitad derecha o izquierda del cuerpo y aunque no es progresiva si puede haber distorsiones por tener malos hábitos posturales (Campos, 2015).

El mismo autor señala que la parálisis cerebral puede estar asociada con otros trastornos como estrabismo, baja audición, alteraciones en el espacio, dificultades del lenguaje, dificultades para masticar, epilepsia, entre otras.

Espina bífida

Es una alteración originada por defectos del canal de la médula espinal que no se cierra y queda abierta por lo que la médula espinal puede salirse a través de esa abertura (SEP, 2012).

La medula espinal no se extiende a lo largo de la espina originando una alteración en las sensaciones y el desarrollo psicomotor general. El grado de pérdida de la sensibilidad depende de la altura de la columna vertebral en que se presenta la lesión, por lo general estos niños requieren aparatos ortopédicos para realizar sus actividades. Una alteración en la parte alta de la columna impide al niño caminar, requiriendo una silla de ruedas (Campos, 2015).

Distrofia muscular

Es una enfermedad muscular que deteriora de forma paulatina los músculos, limitando la movilidad. También afecta al sistema respiratorio. Existen más de 20 variedades de distrofia muscular que varían la severidad de síntomas de los músculos afectados y la rapidez de su progresión (Campos, 2015).

Por lo general, va acompañada de debilidad muscular, es simétrica con predominio en miembros inferiores, que va subiendo hasta afectar el cuello. Es común la pérdida de reflejos de estiramiento muscular, los primeros síntomas que se observan son torpeza motora y el desplazamiento de puntas, correr de forma extraña y caídas a menudo, para levantarse del suelo, el niño escala sus muslos con las manos, lo hace por la debilidad de los músculos de los muslos, termina desplazándose en una silla de ruedas (Werner, 2009).

Características de los alumnos con discapacidad motriz

Existen algunos indicadores que muestran dificultades de movimiento en los niños preescolares como:

- . Dificultad al caminar
- . Dificultad en movimientos de brazos y manos
- . Posiciones estáticas
- . Dificultades en la prensión
- . Limitaciones para mantenerse de pie por sí mismo
- . Pierden el equilibrio
- . Utilizan bastón para caminar o andadera
- . Cambian de posición frecuentemente de pie a sentado, de sentado al piso, del piso a de pie
- . Malas posturas al estar sentados
- . Dificultades en su tono y fuerza muscular, observándose en qué tanto aprietan la mano para asir cosas o no pueden sostener objetos
- . Cambian objetos de una mano a otra (CONAFE, 2010d).

Atención educativa

Es importante tener presente que apoyar, significa facilitarles la realización de actividades más no realizarlas por ellos, dar instrucciones simples y cortas, mostrar las características del lugar para hacerle sentir confianza y seguridad, explorar las zonas de la escuela y facilitarles el acceso, ya sea con su silla de ruedas, andadera, bastón, muletas o con ayuda de otra persona, tratando de evitar desplazamientos amplios de un lugar a otro, brindarles el tiempo

que sea necesario para comunicarse y desplazarse, permitirles la manipulación y exploración de objetos y lugares, mostrarles el uso de los objetos (Tapiera & Camacho, s.f.).

Para desplazarse o guardar el equilibrio el niño tendrá sus propias técnicas. Para mantener la postura, se debe ajustar el mobiliario, tener objetos complementarios en la silla de ruedas, como almohadas, cuñas o sujetadores, para manipular objetos se le deben facilitar materiales diversos para coordinar sus movimientos, se pueden engrosar pinceles y plumones. Para comunicarse se puede hacer uso de tableros de comunicación (soporte en el que están organizados aquellos elementos que se utilizan para comunicarse: imágenes, letras, sílabas, etc.), tecnología adecuada, establecimiento de códigos vocales o gestuales (Tapiera & Camacho, s.f.).

3.10. Espectro autista

“Es una discapacidad del desarrollo compleja que aparece de forma típica durante los primeros tres años de vida. Siendo el resultado de un desorden neurológico que afecta el funcionamiento del cerebro” (Swartz, 2010, p. 48).

Se incluyen dentro de los trastornos generalizados del desarrollo, es muy importante detectarlo cuanto antes para evaluar las distintas áreas ya que la intervención temprana va a aportar indudables beneficios tanto a los niños como a sus padres (Orellana, 2012).

Es más frecuente en niños que en niñas. Afecta la interacción social y las habilidades de comunicación.

Características de los alumnos con espectro autista

Swartz (2010) refiere que existen diversas características que muestran los niños con espectro autista y están divididas en:

-Déficits en habilidades sociales que se manifiestan en intereses y conductas estereotipadas, carencia de apegos comunes, haciéndolo con objetos inusuales, rituales poco funcionales, intento de gestos o sonrisas, pobre y evasivo contacto visual, habilidades limitadas de imitación, nula amistad con otros, muestras escasas de afecto y empatía.

-Déficits en lenguaje y comunicación, ya que ésta es limitada o se carece de lenguaje. Uso limitado del lenguaje con propósitos sociales, voz poco usual, comunicación no verbal alterada.

-Respuestas a estímulos sensoriales, puede haber hipersensibilidad frecuente o hiposensibilidad ocasional a estímulos de tipo táctil, visual y auditivo.

-Insistencias en lo mismo, muestran conductas ritualistas, que se traducen en dificultades con cambios en el ambiente y conductas estereotipadas como mecer el cuerpo o golpear un objeto en repetidas ocasiones.

Los niños con espectro autista pueden presentar otras características asociadas como la inteligencia que puede ir desde un rango superior hasta un retraso profundo. Sobre selectividad a los estímulos, por eso insisten en lo mismo, conducta autodestructiva, algunos muestran conductas de morder, golpear la cabeza, rasguñar y jalar el cabello, miedos inusuales sociales y sensoriales, mayor incremento de desórdenes orgánicos.

Los desórdenes de más prevalencia en la categoría de trastorno generalizado del desarrollo, son el autismo y el Asperger, también caracterizado por dificultades en las interacciones sociales y actividades restringidas y la inteligencia va de un rango promedio a superior, sin retraso significativo en el lenguaje, es un desorden de espectro es decir, que varía en características y severidad, los síntomas y pueden ser de leves a severos (Swartz, 2010).

Atención educativa

Los niños que presentan autismo o trastorno del espectro autista, requieren de programas altamente estructurados e individualizados con retos y programas específicos.

Es importante tener ambientes estructurados, las rutinas y horarios les ofrecen seguridad al poder anticipar la actividad siguiente, se debe hacer uso de apoyos visuales y las explicaciones deben ser claras y sencillas para desarrollar habilidades de comunicación, al mantenerlos interesados y concentrados. Se deben reducir al máximo los distractores, el salón debe estar ordenado, limpio ya que son sensibles a los olores, sentarlos lejos de puertas y ventanas, evitar ruidos agudos o fuertes. Se debe utilizar un lenguaje concreto con frases cortas, suelen no comprender las reglas sociales por lo que se debe transformar

cualquier situación en una experiencia de aprendizaje. En la medida de lo posible se debe mantener la constancia en todo lo que se haga, porque lo contrario les causa temor e inseguridad, se les debe prevenir de los cambios con anterioridad, utilizar alarma en timbre bajo para avisar de cambios de actividad, tener las viñetas de secuencia de actividades de la jornada de trabajo y verbalizarlas con frases cortas, utilizar un objeto de transición puede resultar útil (Tapiera & Camacho, s.f.).

El mismo autor refiere que es necesario fomentar la independencia a través de invitarlo a que pida ayuda a sus compañeros. En ocasiones se le deben ofrecer dos opciones para que elija, dar tiempo extra para que procese la información cuando se le dan instrucciones. Hay que brindar recompensas (puede escoger sus premios, enfocarse en los logros y recompensarlo), se puede enseñar con imágenes.

A continuación se procederá a explicar la propuesta del taller.

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL TALLER

Uno de los aspectos que existen en las aulas es la diversidad del alumnado y es ahí donde las actitudes prejuizadas, el desconocimiento y la falta de empatía de los docentes pueden resultar determinantes a la hora de educar (Santana & Garoz, 2013).

El interés por modificar las actitudes de los docentes hacia los niños con discapacidad no es nuevo, debido a que las actitudes negativas influyen de manera determinante en el proceso de inclusión dentro de las aulas, lo cual conlleva al fracaso de estos alumnos. Se ha observado que una modificación importante en el aprendizaje y participación se da cuando se fortalece el lado positivo de sus posibilidades y potencialidades. Es por tanto necesario implementar técnicas de intervención hacia los docentes para generar cambio de actitudes hacia los alumnos con discapacidad. Se mencionarán algunas que pueden funcionar para la propuesta del taller (Flores, León & Alcedo, 2009).

-Contacto con personas con discapacidad: Se debe tener contacto directo con personas que presentan alguna condición de discapacidad. Aunque solo este acto no garantiza su aceptación.

-Tener información: Se aporta información variada acerca de la discapacidad, puede ser de forma directa, con exposición, o indirecta con materiales variados, libros, cuentos, películas, documentales, etc.

-Entrenamiento en habilidades interpersonales: Es importante y eficaz brindar un entrenamiento para desarrollar destrezas para actuar y relacionarse de forma efectiva con personas con discapacidad.

-Simulación de discapacidades: Es necesario vivenciar una discapacidad para modificar y provocar un cambio de actitud positiva, si además de experimentarla también se observan las reacciones que tienen los demás hacia uno mismo.

Este trabajo parte de la inquietud de observar las actitudes que manifiestan los docentes hacia los alumnos de los jardines de niños que presentan una discapacidad, donde no les brindan las condiciones necesarias para su aprendizaje y participación, causando muchas veces que

su permanencia quede trunca, generando ausentismo, además su egreso al siguiente nivel educativo sea en condiciones adversas.

Se observa que los docentes muchas veces tienen pocos o nulos conocimientos sobre conceptos inclusivos y discapacidades, así como sus creencias y el componente afectivo rigen su actuar hacia estos niños, por tanto, se pretende, mediante la influencia de la persuasión, la educación, el conocimiento, la información y la sensibilización se dé un motor de cambio, para que los docentes valoren y respeten a los alumnos con esta condición. No olvidando que la discapacidad de una persona es el resultado de la interacción entre ésta y sus contextos.

La presente propuesta consta de diseñar un taller, entendiéndose como una metodología participativa en la que se enseña y se aprende de manera conjunta, un lugar donde se trabaja y se elabora, donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta, haciendo algo relacionado con la formación que se pretende proporcionar a los participantes. Desde lo vivencial y no únicamente desde la transmisión de conocimientos. Predomina el aprendizaje sobre la enseñanza (Careaga, Sica, Cirillo, & Da Luz, 2006).

El taller va dirigido a promover actitudes positivas de los docentes hacia los niños que presentan algún tipo de discapacidad en sus aulas, debido a que se observa que en las escuelas existe inclusión en el discurso, pero no en la práctica cotidiana. En algunas aulas, los niños con discapacidad siguen siendo excluidos de las actividades que realiza el resto del grupo, por lo general los dejan hacer lo que ellos quieren, se les permite jugar con materiales, deambular por el patio, recorrer salones de manera que a cada una de las educadoras les toque por un día. Por otro lado les dan las mismas consignas y materiales que al resto del grupo y pretenden evaluarlos de la misma manera. La justificación de su actuar es el desconocimiento por falta de información sobre discapacidad, así como la falta de asesoría y recursos. Situación que genera en los docentes temores, falta de compromiso y actitudes negativas hacia estos niños.

Con el taller, se pretende fortalecer a los docentes en el reconocimiento de sus capacidades como agentes de cambio para la atención de los menores que presentan discapacidad y que puedan brindarles la educación que merecen y tienen derecho en su estancia por la escuela.

OBJETIVOS

GENERAL

Promover mediante un taller, actitudes positivas en los docentes y directivos de los jardines de niños hacia la inclusión de alumnos que presentan una discapacidad.

ESPECÍFICOS

- 1- Conocer las particularidades del Modelo Social de la discapacidad con el fin de reflexionar acerca de los orígenes de la discapacidad en el contexto escolar y áulico
- 2- Identificar las particularidades de las discapacidades más comunes para tener un panorama general de cada una de ellas
- 3- Reconocer las características de los ambientes de aprendizaje para favorecer la sana convivencia y el aprendizaje eficaz para los alumnos con discapacidad
- 4- Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en la escuela y en el aula con el fin de minimizarlas o eliminarlas de las prácticas pedagógicas
- 5- Exponer algunas estrategias de intervención para trabajar las diferentes discapacidades en el aula

PROPUESTA DE TALLER

POBLACIÓN

La población a la que va dirigida el taller, es al personal docente (directivo, educadoras, educación física y musical) de nivel preescolar que trabaja con niños que presentan una discapacidad en los jardines de niños de la Ciudad de México.

MATERIALES

Cuadernillo del participante que contiene las lecturas y materiales necesarios para las actividades de las sesiones. Ver anexo I. Cuestionarios de evaluación, frases, etc., laptop, cañón, pantalla para proyección.

EVALUACIÓN

Se utilizará un cuestionario con escala tipo Likert con 20 reactivos, que se elaboró exprofeso y ha sido validado por jueces; mismo que contiene afirmaciones y negaciones sobre las actitudes de los docentes hacia la discapacidad que presentan sus alumnos, se aplicará antes y después del taller para poder evaluar los cambios en la actitud de los participantes. Ver anexo II

El cuestionario tipo Likert que se utilizará será de 4 reactivos para cada uno de los 5 temas del taller donde los puntajes máximos representan una tendencia muy favorable hacia la actitud positiva y los puntos mínimos representan una tendencia desfavorable.

El cuestionario abarcará los temas de:

- * Concepto social de la discapacidad
- * Discapacidad
- * Ambientes de aprendizaje
- * Barreras para el aprendizaje y la participación
- * Estrategias de intervención para el aula

ESCENARIO

La propuesta se llevará a cabo en algunos jardines de niños oficiales de la Ciudad de México. Se requiriere para su implementación de un espacio amplio, enfocándose en las aulas de cantos y juegos, las cuales deben contar con conexiones eléctricas. Sillas y mesas de adulto suficientes para todos los participantes.

ORGANIZACIÓN

Se propone un taller de 5 sesiones de hora y media cada una, las cuales se podrán realizar en los tiempos establecidos por los colegiados de los jardines de niños.

TEMARIO

El taller se ha organizado siguiendo un orden lógico para obtener los objetivos propuestos, basados en el mismo orden descrito en los temas de las sesiones. Se ha puesto un apartado de observaciones al final de cada carta descriptiva para que el facilitador anote conductas que le puedan servir de referencia para el trabajo de la siguiente sesión, así como sus impresiones generales del comportamiento del grupo, si se lograron los objetivos o cualquier otro elemento notable.

Nombre del Taller: Actitudes hacia los niños con discapacidad	Instructor: Verónica Coquis Meléndez
No. de Sesiones: 5	No. de la Sesión: 1/5
Temática de sesión:	Modelo social de la discapacidad
Objetivo de la Sesión:	Conocer las particularidades del Modelo Social de la discapacidad con el fin de reflexionar acerca de los orígenes de la discapacidad en el contexto escolar y áulico

Actividades	Descripción	Tiempo	Material de apoyo
Bienvenida, saludo y encuadre de la sesión	La facilitadora explicará la forma de trabajo del taller: Objetivo, número y duración de las sesiones, construirá con el grupo las reglas para promover un ambiente armónico y de aprendizaje entre los participantes, los cuales expondrán sus expectativas del taller	20 min	-Ninguno
Cuestionario diagnóstico	Se aplicará un cuestionario inicial con la finalidad de conocer sus opiniones y actitudes con relación a la discapacidad y las formas de intervención en el aula	10 min	-Cuestionarios -Lápices
Dinámica: “A mis espaldas”	Se colocará en la espalda del participante una etiqueta con el nombre de una discapacidad que él no podrá ver. La dinámica consistirá en caminar por el espacio asignado y las demás personas lo tratarán como indica su etiqueta. Al término de la misma, los participantes, sentados en medio círculo, realizarán una plenaria de la vivencia.	15 min	-Tarjetas con el nombre de diferentes discapacidades (auditiva, visual, intelectual, motora, autismo)

<p>Video: Discapacidad- Enfoque social</p>	<p>Los participantes, sentados en medio círculo, observarán el video, después se reflexionará en plenaria sobre el contenido del mismo, se compartirán experiencias y/o aportaciones del grupo. La facilitadora resolverá las dudas que surjan.</p>	<p>15 min</p>	<p>-Laptop -Cañón -Pantalla de proyección -Liga: https://www.youtube.com/watch?v=ZbBUe2NGn4</p>
<p>Dinámica: Elaboremos un crucigrama</p>	<p>Elaborarán en parejas o triadas un crucigrama en el que se trabajarán los conceptos del Modelo Social de la discapacidad, después se presentará al grupo para su resolución.</p>	<p>25 min</p>	<p>-Hojas -Plumas de colores</p>
<p>Cierre: ¿Cómo nos vamos de la sesión?</p>	<p>Los participantes expresarán con una palabra cómo se sintieron durante su actuación en la primera sesión del taller.</p>	<p>5 min</p>	<p>-Ninguno</p>

<p>Observaciones:</p>	
------------------------------	--

Nombre del Taller: Actitudes hacia los niños con discapacidad	Instructor: Verónica Coquis Meléndez
No. de Sesiones: 5	No. de la Sesión: 2/5
Temática de sesión:	Conozcamos las discapacidades
Objetivo de la Sesión:	Identificar las particularidades de las discapacidades más comunes para tener un panorama general de algunas de ellas.

Actividades	Descripción	Tiempo	Material de apoyo
Bienvenida, saludo y encuadre de la sesión	La facilitadora dará a conocer el objetivo de la sesión y recordará las reglas que se construyeron en la primera sesión, para promover un ambiente armónico y de aprendizaje entre los participantes.	5 min	-Ninguno
Exposición: ¿Qué es una discapacidad? ¿Cuáles tipos de discapacidades existen? ¿Cómo se ven desde el modelo social?	La facilitadora explicará los diferentes conceptos. El grupo de docentes estará sentado en medio círculo, al final de la revisión de cada discapacidad se aclararán las dudas que surjan.	40 min	-Laptop -Cañón -Pantalla de proyección
Dinámica: “Mira, escucha, toca y siente”	La dinámica estará enfocada a vivenciar los diferentes tipos de discapacidad. Se les colocarán a algunos docentes, antifaces oscuros, a otros orejeras para aislar los ruidos, a otros se les inmovilizará un brazo o una pierna y se procederá a darles diversos estímulos para escuchar, ver, tocar, sentir. Se formarán en fila y se les irá guiando por los obstáculos, se les sentará en una silla para ver y escuchar un video, serán expuestos al aire del ventilador. Al final de la actividad se reflexionará en plenaria sobre los sentimientos generados.	35 min	-Antifaces -Orejeras -Vendas(inmovilizar) -Bloques grandes de madera, plástico o esponja (obstáculos) -Muñecos de peluche -Laptop(Música) -Cañón (Imágenes)

			con audio) -Ventilador -Liga: https://www.youtube.com/watch?v=iZjLXtHscug
Cierre: Video: Que bonito. Adrián Martín Vega	Se les pedirá a los participantes cerrar sus ojos durante un minuto para escuchar el video, posteriormente se les pedirá abrirlos y observar lo que resta. Al final del mismo se hablará y se reflexionará sobre las experiencias vividas.	10 min	-Liga: https://www.youtube.com/watch?v=AN65bePfBD8

Observaciones:	
-----------------------	--

Nombre del Taller: Actitudes hacia los niños con discapacidad:	Instructor: Verónica Coquis Meléndez
No. de Sesiones: 5	No. de la Sesión: 3/5
Temática de sesión:	Ambientes de aprendizaje
Objetivo de la Sesión:	Reconocer las características de los ambientes de aprendizaje para favorecer la sana convivencia y el aprendizaje eficaz para los alumnos con discapacidad

Actividades	Descripción	Tiempo	Material de apoyo
Bienvenida, saludo y encuadre de la sesión	La facilitadora dará a conocer el objetivo de la sesión y recordará las reglas para promover un ambiente armónico y de aprendizaje entre los participantes.	10 min	-Ninguno
Dinámica: Lectura en silencio. Ver anexo III	La dinámica estará encaminada a sensibilizar a los participantes sobre la importancia de brindar actividades pensadas y planeadas, para cubrir las necesidades de aprendizaje de los alumnos en un clima de respeto y confianza. Sentados los participantes en círculo, se le entregará a cada uno de ellos una lectura con la misma información, pero en diferentes idiomas, se les pedirá que lo lean en voz baja y realizarán de manera individual una escultura con plastilina sobre lo que más les gustó de su lectura. Durante el transcurso de la dinámica, no se les brindará mayor explicación, no se responderá a sus dudas, no se les permitirá compartir verbalmente con sus compañeros, no se les apoyará. Al término se procederá a hacer la plenaria, brindando orientaciones para favorecer la reflexión de los sentimientos provocados.	20 min	-Fotocopias - Plastilina - Tablas de fibracel
Exposición del tema ambientes de aprendizaje que fortalecen la sana convivencia y el aprendizaje eficaz	La facilitadora brindará información sobre el tema, los docentes se encontrarán sentados en medio círculo.	15 min	-Laptop -Cañón -Pantalla de proyección

Dinámica: Registrando información	Se dividirá al grupo en tres equipos y se les darán lecturas diferentes, cada uno de ellos elaborará uno de los siguientes registros de información (mapa conceptual, cuadro sinóptico y mapa mental), 1 de los equipos, hará su registro con la información obtenida en la exposición y los restantes de su lectura, la cual compartirán más adelante en plenaria y se llevarán como producto de trabajo.	35 min	-Hojas - Plumones
Cierre:	Los participantes explicarán una característica de un ambiente inclusivo.	10 min	-Ninguno

Observaciones:	
-----------------------	--

Nombre del Taller: Actitudes hacia los niños con discapacidad	Instructor: Verónica Coquis Meléndez
No. de Sesiones: 5	No. de la Sesión: 4/5
Temática de sesión:	Barreras para el aprendizaje y la participación
Objetivo de la Sesión:	Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en la escuela y en el aula con el fin de minimizarlas o eliminarlas de las prácticas pedagógicas.

Actividades	Descripción	Tiempo	Material de apoyo
Bienvenida, saludo y encuadre de la sesión	La facilitadora dará a conocer el objetivo de la sesión y recordará las reglas para promover un ambiente armónico y de aprendizaje entre los participantes.	5 min	-Ninguno
Dinámica: “Dibuja un Catimono”	La facilitadora brindará los materiales y pedirá a los docentes dibujen un CATIMONO, que está arriba de un PESTILINO y este se cae por un BOLEFO. Durante el desarrollo de la dinámica se descartarán sus intentos, se les presionará para dibujar. Con lo anterior se pretende frustrar a los participantes al hacerlos sentir que no pueden o no saben, realizar la tarea y así entiendan la vivencia de los alumnos con discapacidad. Nota: Las palabras antes citadas son inventadas y no existen en el diccionario de la Real Academia Española (Los docentes no lo saben). Al finalizar se realizará la plenaria en relación a la experiencia y sentimientos generados, vinculándolos a su práctica docente.	20 min	-Hojas -Crayolas
Revisión bibliográfica sobre la temática de la sesión	Se dividirá al grupo en 2 equipos, se les darán lecturas para revisión las cuales expondrán a sus compañeros. La facilitadora se integrará en los diferentes equipos, apoyará en la reflexión a la hora del registro y guiará las aportaciones en la exposición.	40 min	-Fotocopias -Hojas de rotafolio -Plumones
Video: “Barreras para el aprendizaje y la participación”	El grupo observará el video para complementar la información expuesta con anterioridad, al final se comentará y se obtendrán conclusiones del grupo.	15 min	-Laptop -Cañón -Pantalla de proyección

			-Liga: https://www.youtube.com/watch?v=ulDZtj4hT34
Cierre: "Lo que me llevo del grupo"	Se les solicitará a los docentes que formen un círculo y expresen una idea que les haya ayudado a superar alguna barrera para su aprendizaje y participación. La facilitadora podrá ayudar mediante la reflexión de lo que vayan expresando.	10 min	Ninguno

Observaciones:

Nombre del Taller: Actitudes hacia los niños con discapacidad	Instructor: Verónica Coquis Meléndez
No. de Sesiones: 5	No. de la Sesión: 5/5
Temática de sesión:	Estrategias de intervención
Objetivo de la Sesión:	Exponer algunas estrategias de intervención para trabajar las diferentes discapacidades en el aula.

Actividades	Descripción	Tiempo	Material de apoyo
Bienvenida, saludo y encuadre de la sesión	La facilitadora recordará las reglas del taller para promover un ambiente armónico y de aprendizaje entre los participantes. Se leerá el objetivo.	5 min	-Ninguno
Dinámica: “Armar rompecabezas” Cooperación y colaboración	La facilitadora repartirá un rompecabezas a los participantes dándoles a cada uno de ellos piezas en diferente número para su armado. (A una persona solamente se le darán 2 piezas). La dinámica pretenderá crear consciencia sobre la valiosa aportación que cada persona brinda en relación a la solución de un fin común. Se comentará en plenaria la vivencia.	20 min	-Rompecabezas de 50 piezas
Dinámica: “Construyamos frases”. Ver anexo IV	La actividad consistirá en que el grupo analice el contenido de las frases para que construyan las estrategias que se requieren para dar apoyo a los alumnos con discapacidad dentro de sus aulas. La facilitadora colocará las mitades de frases hacia abajo en una mesa (para que no se vea el contenido de la frase), invitará a los participantes a tomar una, posteriormente les indicará buscar a la persona que tiene su otra mitad. Ya estando en parejas se les entregarán otras 2 o 3 frases sin estar cortadas, dependiendo del número de participantes y se procederá a sentarse en parejas para discutir el contenido y finalmente exponerlo al grupo. La facilitadora irá participando favoreciendo la reflexión en las dudas que surjan.	35	-Tarjetas con frases relacionadas con el tema, cortadas por la mitad
Contestar	Sentados los participantes en medio círculo, se les entregará el		-Cuestionarios

questionario	mismo cuestionario que se les dio al inicio del taller para evaluación.	10 min	-Lápices
Cierre del taller Video: No te rindas nunca	Los participantes observaran un video y expresarán los sentimientos generados. Escribirán sus comentarios acerca del taller.	20 min	-Laptop -Cañón -Pantalla de proyección -Liga: https://www.youtube.com/watch?v=qyehfCIKCVc Hojas -Plumas

Observaciones:

CONCLUSIONES

La última reforma realizada a la educación básica, que aún está en vigor para este ciclo escolar 2016–2017 en las escuelas es la que fue publicada en el diario oficial en agosto de 2011, y tiene como uno de sus objetivos elevar la calidad de la educación mediante el desarrollo de competencias que le permitan al alumno ir alcanzando el perfil de egreso de cada nivel educativo que la conforma, bajo un enfoque inclusivo. La reforma educativa para el siguiente ciclo escolar 2017–2018, implementará el nuevo “Modelo Educativo 2016”, sin embargo aún no se está trabajando en las escuelas.

En la Reforma vigente en México, la educación preescolar, es la primera considerada como obligatoria, en ella ingresan niños de 2 años 8 meses a 5 años 8 meses de edad. Este nivel educativo debe mejorar las oportunidades académicas mediante el desarrollo integral de todas las capacidades del alumno (físicas, afectivas, sociales y cognitivas) (SEP, 2011b).

Atiende a niños que se encuentran en la segunda infancia, con características de desarrollo y condiciones específicas (etnia, aspecto socioeconómico, religión, lengua, capacidades, aptitudes, salud física y mental, entre otras), que muchas veces les dificultan su pleno acceso a la educación. Ante estas variables de diversidad, no siempre se brinda en los jardines de niños, la atención más pertinente para fortalecer su aprendizaje y participación.

Los niños preescolares tienen pautas de desarrollo específicas que van adquiriendo conforme van madurando, los niños que presentan una discapacidad necesitan del apoyo por parte de los adultos a su alrededor para lograrlo, ya que este desarrollo se da de distinta forma y se requiere entre otras cosas, de brindarles estrategias diferenciadas para el aprendizaje (mayor variedad de materiales, periodos de tiempo más largos para adquisición de conocimientos, organizar las actividades de acuerdo a sus características, promover conductas que faciliten la inclusión social, entre otras), y lo más importante, tener actitudes favorables hacia ellos.

En la educación preescolar, las educadoras son las responsables del aprendizaje de los alumnos, sin embargo, los demás profesionales que trabajan ahí, son corresponsables en la educación que se les brinda, tomando en cuenta que la labor de los docentes está basado en

las relaciones interpersonales que establecen con los alumnos, es una situación de suma importancia, ya que se ponen en juego sus emociones que repercuten en actitudes que muchas veces son desfavorables para el trabajo, como la preocupación, frustración, inseguridad, apatía, miedo, enojo, entre otras, que el docente tiene por muchas de las situaciones que vive en su cotidianidad (historia personal, creencias, valores, etc.) o por el desconocimiento de las características de las personas con discapacidad y conceptos de la educación inclusiva, vinculados con el Modelo Social de la discapacidad, lo cual le repercuten indudablemente en su práctica educativa.

Ante lo anterior, se observan las desventajas para la inclusión y atención de los alumnos con discapacidad, porque conlleva retos para trabajar con ellos; y muchas veces los docentes olvidan que todos los niños, sienten, piensan y poseen un potencial a desarrollar.

Por experiencia laboral durante varios años en los jardines de niños, se observa que las prácticas pedagógicas y actitudes de los docentes (sobrepotección, bajas expectativas, indiferencia, nula aceptación, entre otras,) influyen indudablemente en el aprendizaje y participación de los alumnos con discapacidad, aunado a que se cree que el modelo clínico rehabilitador es el más adecuado a las necesidades de aprendizaje de estos niños.

Es importante mencionar, que no basta lograr la inclusión en las aulas de los alumnos, sólo por estar legislado, y de manera especial, la atención hacia los niños con discapacidad. Es de suma importancia la actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias por parte de los docentes para responder a las necesidades de sus alumnos ya que esto es una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de la inclusión que cualquier ley y estrategia curricular que pueda estar escrita.

La SEP ante esta problemática crea la modalidad de Educación Especial cobrando importancia para brindar a las escuelas regulares los elementos necesarios para dar una respuesta pertinente a aquellos niños que se les dificulta aprender y participar, por diversas causas, las cuales se deben identificar para brindar apoyo y mejores oportunidades de aprendizaje. Por medio de la UDEEI, brinda con los maestros especialistas, atención a los alumnos con discapacidad, detectando barreras para su aprendizaje y participación en los tres

contextos en los que se desenvuelven (escuela, aula y familia), para lograr que la educación sea de todos, con todos y para todos, sin limitaciones, para que sea inclusiva.

Algunas veces, los maestros especialistas enfrentan actitudes desfavorables de los docentes, debido a que se les dificulta reconocer y hacerse responsables de que la discapacidad (vista desde el enfoque del Modelo Social), se genera en los contextos inadecuados que no les permite avanzar en su aprendizaje y participación de los alumnos, lo cual significa el reto para que se logre el cambio de actitud deseable.

Esta dificultad de reconocimiento en los docentes de preescolar, independientemente de las situaciones personales en las que viven, tiene que ver con que el nivel de educación preescolar no les brinda información sustancial en su práctica pedagógica con relación a las características de las discapacidades o conceptos de la educación inclusiva para poder trabajar con estos alumnos.

Se han ofrecido cursos fuera de sus horarios de trabajo, con poca asistencia, por tanto, solo el trabajo del maestro especialista es el que impulsa el cambio de actitud hacia los niños que presentan una discapacidad. Lo cual es una labor difícil y en ocasiones, solitaria y su éxito depende de su formación y saberes para acompañar, asesorar y orientar a los docentes y padres de familia para garantizar el acceso, permanencia, aprendizaje, participación y egreso oportuno de los alumnos.

En ocasiones existen otros especialistas de apoyo como el trabajador social, bajo el liderazgo del director y del supervisor de la UDEEI. Este trabajo conjunto, se brinda a toda una plantilla de docentes de los jardines de niños, teniendo por resultado que las características de la difusión de la información, el tiempo que se les ofrece, la capacidad de convencimiento, aún no dan los resultados necesarios para la inclusión educativa.

Como se ha mencionado, la educación preescolar es una etapa de formación determinante para todo ser humano, ya que aquí se pretende que los alumnos adquieran valores, conocimientos, capacidades, actitudes, entre otros, que les den un impulso suficiente para continuar su formación a lo largo de su vida, de ahí la trascendencia de efectuar acciones como esta propuesta para la sensibilización y preparación del personal docente en este nivel educativo.

Se sabe que con un taller no se pueden cambiar las actitudes, sin embargo, se puede brindar información sobre discapacidad y conceptos de educación inclusiva, así como se puede persuadir a los docentes sobre la importancia que tiene su rol para dar énfasis a los aprendizajes que deben adquirir en la escuela los alumnos con discapacidad, proporcionando atención a las necesidades educativas, lográndose así ver reflejado un cambio en las prácticas educativas, ya que se espera que con el conocimiento se puedan enfrentar de mejor forma a las situaciones que se les presentan.

- Sería importante y necesario implementar el taller en los jardines de niños para evaluar si la propuesta es efectiva al lograr un cambio de actitud en los docentes que reciben la información.

El psicólogo como generador de cambio de actitudes

Ante lo mencionado con anterioridad el psicólogo juega un papel muy importante como agente de cambio en las escuelas, ya que identifica el lugar en que se encuentra la institución educativa y dónde podría llegar con ayuda, podría modificar el comportamiento y las actitudes de las personas (docentes), actuando como facilitador, generando espacios constructivos y de comunicación donde confluyen conocimientos psicológicos y pedagógicos con relación al contexto donde se desenvuelven docentes y alumnos.

Para lograr esto, el psicólogo debe observar y analizar los contextos escolar y áulico, los sentimientos y emociones que prevalecen en los docentes que originan las causas de actitudes desfavorables hacia algunos alumnos. Además observa las capacidades, conductas, intereses, motivaciones, procesos de aprendizaje de los alumnos, detecta aspectos a mejorar y estimular.

El trabajo del psicólogo como maestro especialista, se enfoca también en realizar entrevistas con padres de familia para detectar las barreras que desde el hogar afectan el aprendizaje, les brinda sugerencias en beneficio de sus hijos, asesora a docentes en diversos temas con relación a las necesidades de los alumnos para atenderlos de manera diferenciada, hace uso de materiales, técnicas y estrategias diversas, que apoyan sus requerimientos de atención.

Como se puede observar el psicólogo genera ideas para crear ambientes propicios para el aprendizaje, brinda estrategias para la enseñanza y genera cambios en todos los miembros de la comunidad educativa.

La persuasión es el cambio en las actitudes de las personas y se convierte en la principal herramienta del psicólogo para modificar la enseñanza y la comunicación de los docentes, a través de brindarles información. El cambio en las actitudes de las personas pueden cambiar el contexto, si las actitudes de un gran número de personas cambia, posiblemente los niños con discapacidad sean visto como miembros del grupo que pueden hacer aportaciones valiosas y capaces de lograr aprendizajes y de desarrollar sus capacidades.

Incluir a un niño con discapacidad en la escuela es benéfico para él, pero también para todos sus compañeros, ya que así todos ganan, al hacer una realidad el aprecio por la diversidad, donde se fortalecen los valores, la aceptación, la comprensión, el reconocimiento, la empatía, la ayuda, la amistad, el compañerismo, porque no se habla de manera vaga, sino se convive de manera diaria.

REFERENCIAS

- Adirón, F. (2005). *¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor*. Ministerio de educación. Perú.
- Aliño, M., Navarro, R., López, J., & Pérez, I. (2007). La edad preescolar como momento singular del desarrollo humano. *Revista Cubana Pediátrica*. V.79. n.4. Ciudad de la Habana., Oct-dic. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312007000400010
- Arias, Ma. (2010). *Relaciones interpersonales entre niños con discapacidad visual y sus compañeros videntes en el contexto educativo regular*. Tesis de especialización inédita. Universidad de Cuenca Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2835/1/te4148.pdf>:
- Baron, R. & Byrne, D. (2005). *Psicología social*. (10ª. ed). Pearson Prentice Hall.
- Barrera, E. (2005). *La Educación Preescolar en México 1970-2005*. Boletín 7. PDF. Recuperado de www3.diputados.gob.mx/.../PB7003%20Educacion%20preescolar%20en.
- Bermesolo, J. (2011). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula. Desafío a las barreras en el aprendizaje y participación*. México: Alfaomega Gpo. Editor
- Blanco, M. (2005). *La Educación de Calidad para todos empieza en la primera infancia. Enfoques Educativos*. Providencia, Santiago 7(1):11-33.
- Briñol, P., Falces, C., & Becerra, A. (s.f.) *Psicología social*. Recuperado de <https://www.uam.es/otros/persuasion/papers/Actitudes.pdf>
- Campos, S. (2015). *Estrategias de apoyo para niños con discapacidad motora integrados a la Escuela Regular*. Tesina de licenciatura inédita. FES Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Careaga, A., Sica, R., Cirillo, A., & Da Luz, S. (2006). *Aportes para diseñar e implementar un taller*. 8vo. Seminario-Taller en Desarrollo Profesional Médico Continuo (DPMC). 2das Jornadas de Experiencias educativas en DPMC. Recuperado de http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Fundamentacion_talleres.pdf
- Castro, J. (s.f). *Barreras para el Aprendizaje y la Participación*. Zona de Educación Especial No. 13 Hermosillo, Sonora. Recuperado de <http://es.slideshare.net/R170/barreras-para-el-aprendizaje-y-la-participacin-15429514>
- CONAFE (2010a). *Discapacidad Intelectual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México. Recuperado de <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/programainclusioneducativa/discapacidad-intelectual.pdf>
- CONAFE (2010b). *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México. Recuperado de <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/programainclusioneducativa/discapacidad-auditiva.pdf>
- CONAFE (2010c). *Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México. Recuperado de <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/programainclusioneducativa/discapacidad-visual.pdf>
- CONAFE (2010d). *Discapacidad motriz. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México. Recuperado de <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/programainclusioneducativa/discapacidad-motriz.pdf>
- Duarte, J. (s.f). *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*. Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/81330770/Duarte-Ambientes-de-Aprendizaje-PDF>

- Eccles, J. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children. When School is out*. Estados Unidos. Vol. 9 • No. 2 Recuperado de [s://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/09_02_02.pdf](http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/09_02_02.pdf)
- Feldman, R. (2008). *Desarrollo en la Infancia*. México: Pearson Educación Prentice Hall.
- Flores, Ma., León, A., & Alcedo, Ma., (2009). *Anuario de Psicología Clínica y la Salud/ Annuary of Clinical an Health Psychology*, 5, 85-98. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_5_esp_85-98.pdf
- Gaceta Parlamentaria, Dictamen, año V, número 910, sábado 29 de diciembre de 2001, Palacio Legislativo de San Lázaro, México, D.F. Recuperado de file:///C:/Users/Ver%C3%B3nica/Downloads/dictamen_obligatoriedad.pdf
- Garaigordobil, M. & Maganto, C. (2013). *Problemas emocionales y de Conducta en la Infancia. Un Instrumento de Identificación y Prevención Temprana*. Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco. Padres y Maestros. Nº 351. Recuperado de http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/PyM_351_RevJun_def.pdf
- García-Chato, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. Environment of Learning: its Meaning in Education Preschool. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29. Abril-junio de 2014. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf
- García, L. & Terigi, F. (2014) La “discapacidad” en debate: Puntos de tensión entre la vivencia comunitaria y la experiencia escolar, *Revista de Investigación Educativa* 18, Universidad Veracruzana. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283129394006.pdf>
- Gil, P., Contreras, O.R., & Gómez, I (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación* 47, 71-96. Recuperado de

file:http:///C:/Users/Ver%C3%B3nica/Downloads/rie47a04%20(2).pdf

INEE (2015). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014 Educación Básica y Media Superior*, México.

INEE (2014). *El Aprendizaje Preescolar en México*. Informe de Resultados Excale 00 Aplicación 2011, México

INEE (2012). *La Educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su Evaluación. Presentación del INEE ante la Comisión de Educación de la LXII Legislatura de la Cámara de Senadores*, México

Kritikos, E. (2010). *Special Education Assessment. Issues and Strategies Affecting Today's Classrooms*. Estados Unidos: Pearson.

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. Universidad de Málaga (España). *Innovación Educativa*, n.º 21, pp. 37-54. Recuperado de file:///C:/Users/Ver%C3%B3nica/Downloads/23-710-1-PB%20(2).pdf

Marchesi, A., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica. Metas educativas 2021*. España: Fundación MAPFRE, OEI Organización de Estados Iberoamericanos.

Marchesi, A., & Díaz, T. (s.f.). *Las emociones y los valores del profesorado*. España: Fundación SM. Recuperado de file:///C:/Users/Ver%C3%B3nica/Downloads/Lasemocionesprofesorado%20(1).pdf

Martínez, A. (2014). *Conferencia inaugural del Diplomado para Supervisores de Educación básica*, México, D.F.

Ministerio de Educación de Santiago de Chile. MINEDUC (2007). *Guía de Apoyo Técnico – Pedagógico. Necesidades Educativas Especiales en el Nivel de Educación Parvularia. Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad Auditiva*.

Recuperado

de

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/GuiaAuditiva.pdf>

Myers, D. (2005). *Psicología*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.

Orellana, D. (2012). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Dificultades en la detección temprana de los trastornos de Espectro Autista. 15, (4). Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num4/Vol15No4Art1.pdf>

Ortego, M., López, S., & Alvarez, M., (s.f). Open Course Ware. *Ciencias psicosociales I*. Universidad de Cantabria. Recuperado de http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/pdf-reunidos/tema_04.pdf

Osorio, C. (2016). *La intervención de los docentes en la inclusión educativa de niños a nivel primaria diagnosticados con Síndrome de Asperger*. Tesina de licenciatura inédita. Universidad Nacional Autónoma de México.

Pablo-Blanco, Rodríguez, Ma. (2010) *Manual práctico de discapacidad intelectual*. España: Síntesis, S.A.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI. España: Cinca. Recuperado de <http://www.cermi.es/es-ES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo de la Infancia a la adolescencia*. México: McGraw Hill

Padrós, N. (2009) *La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-Iruñea, coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero

López, Vol. 1, 2009, ISBN 978-84-9769-244-1, págs.171-180 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962540>

Peñafiel, F., Fernández, J., Domingo, J., & Navas, J. (2006). *La intervención en Educación Especial*. Propuestas desde la práctica. Madrid: Editorial CCS

Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2008). *Teaching in a Special Education Classroom A step – by – step guide for educators*. Estados Unidos.

Puigdemívol, I. (2009). *La construcción de una escuela inclusiva: Claves para superar las barreras para el aprendizaje y la participación. Escuela Inclusiva: ¿necesidades educativas especiales?* Donostia, 26 de agosto de 2009. Recuperado de g02.berritzeguneak.net/es/descargar_fichero.php?...escuela-inclusiva_nee%5B1%5D.

Rafael, A. *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky*. Universidad Autónoma de Barcelona. Col·legi Oficial de psicòlegs de Catalunya. Bienio 2007-2009. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf

Redondo, G. Ma., Conejero, C. J. (2012). *Rehabilitación Infantil* [en línea]. España: Médica Panamericana. Recuperado de [http://www.medicapanamericana.com.pbidi.unam.mx:8080/VisorEbookV2/Ebook/9788498355796#{"Pagina":"27","Vista":"Indice","Busqueda":""}](http://www.medicapanamericana.com.pbidi.unam.mx:8080/VisorEbookV2/Ebook/9788498355796#{)

Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Manual Moderno S.A de C.V.

Sánchez, A. (2011). *La promoción del desarrollo socioemocional en personas con discapacidad intelectual en instituciones de Educación especial*. Tesis de licenciatura inédita. Universidad Nacional Autónoma de México.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

- Sankar, C., & Mundkur., N. (2005). Cerebral Palsy–Definition, Classification, Etiology and Early Diagnosis. Department of Developmental Pediatrics, *Bangalore Children's Hospital*, City Centre, Bangalore, India. [Indian J Pediatr; 72 (10): 865-868]
- Santana, P. & Garoz Puerta, I. (2013). Actitudes hacia la discapacidad e intervención docente desde el deporte adaptado / The attitude towards disability and teaching intervention in adapted sports. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol.13 (49) pp. 1-17. <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista49/artactitudes336.htm>
- SEP (2011a). *Plan de Estudios 2011*, Educación Básica. México: SEP
- SEP (2011b). *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar*. México: SEP
- SEP (2011c). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial CAM y USAER*, 2011. México: SEP
- SEP (2012). *Guía-Cuaderno 4: Atención Educativa de alumnos y alumnas con discapacidad motriz*. Dirección General de Educación Indígena. México: SEP
- SEP (2015). *UDEEI Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, Planteamiento Técnico operativo, Documento de Trabajo*. México: SEP
- SEP (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP
- SEP (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- SEP (2016). *Nuevo Modelo Educativo 2016* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Nme71fKjma4>
- SEP (2016a). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnico docentes en Educación Básica. Ciclo Escolar 2016-2017*. México: SEP

- SEP (2016b). *Programa de Fortalecimiento Académico para los Profesionales de Educación Especial. Taller: Fortalecimiento de la Intervención de la UDEEI a partir de la gestión de la Función Directiva. Ciclo escolar 2016-2017*. [Presentación]. México: SEP
- Swartz, S., (2010). *Autism Autismo*. México: Innovación Editorial Lagares de México, S.A. de C.V.
- Tapiera, M., & Camacho, S. (s.f). *Manual para la Inclusión de Niños y Niñas con Discapacidad y sus Familias en Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil. Discapacidad Visual. Ilumina*, Fundación Alfredo Harp Helú. Save the Children. Recuperado de <http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/manual.inclusion.pdf>
- Timbi, C., Robles, V., Guiñansaca, M., Capón, M., & Ochoa, G. (2015). ADACOF: una aproximación educativa basada en TIC para el aprendizaje digital de la articulación del código fonético en niños con discapacidad. *Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación: Perfiles Educativos*, Vol. XXXVII, núm. 149, pp. 187-202. México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13239889011.pdf>
- Wehmeyer, M. (2003). Defining Mental Retardation and Ensuring Access to the General Curriculum. *Education and Training in Developmental Disabilities, Division on Developmental Disabilities*. University of Kansas. Estados Unidos. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.493.7942&rep=rep1&type=pdf> 38(3), 271–282
- Werner, D. (2009). *Disabled Village Children. A guide for community health workers, rehabilitation workers, and families*. Estados Unidos: The Hesperian Foundation.
- Zambrana, N., Negrón, I., & Aponte, V. (2008). Desarrollo y crecimiento de la niñez: un enfoque integrado. Alianza. *Centro de Investigaciones educativas UPR*. Fundación Ángel Ramos. San Juan, Puerto Rico. Recuperado de http://alcanza.uprrp.edu/wp-content/uploads/2014/07/modulo_desarrollo.pdf

ANEXOS

ANEXO I

Cuadernillo del participante

TALLER: Actitudes hacia los niños con discapacidad

DIRIGIDO: A docentes que trabajan en los Jardines de Niños oficiales de la Ciudad de México

OBJETIVO GENERAL: Taller que promueva actitudes positivas de los docentes hacia los alumnos que presentan una discapacidad en los Jardines de Niños.

Este cuadernillo tiene como finalidad ofrecer un apoyo a los docentes participantes, para que tengan una guía sobre las sesiones del taller debido a que incluye todos los materiales y ejercicios necesarios para el mismo.

Bienvenido al Taller de “Actitudes positivas hacia los niños con discapacidad”. Esperamos que esta sea una actividad enriquecedora y que al participar en esta experiencia de aprendizaje se logren promover actitudes positivas hacia la discapacidad, mediante el conocimiento de conceptos inclusivos y la sensibilización hacia los niños que la presentan.

Para asistir al taller es indispensable:

- La convicción de participar ya que no debe ser el resultado de una imposición.
- La voluntad, el deseo y compromiso de los docentes participantes.
- Considerar los espacios y tiempos en los que se realizará, debido a que es necesario cumplir con el 100% de la asistencia.

El taller consta de 5 sesiones de hora y media cada una, las cuales se podrán realizar en los tiempos establecidos por el colegiado.

Las temáticas de las sesiones son:

1. Modelo social de la discapacidad
2. Discapacidad
3. Ambientes de Aprendizaje
4. Barreras para el Aprendizaje y la Participación
5. Estrategias de Intervención en el Aula

SESIÓN 1

Temática de la sesión: Modelo social de la discapacidad

Objetivo: Conocer las particularidades del modelo social de la discapacidad con el fin de reflexionar acerca de los orígenes de la discapacidad en el contexto escolar y áulico.

Dinámica: “A mis espaldas”. Se realizará una actividad grupal, si lo necesitas, puedes tomar notas en el siguiente recuadro.

Video: Discapacidad-Enfoque social.

Consulta la liga de internet si necesitas revisar el video posteriormente:
<https://www.youtube.com/watch?v=ZbBuUE2NGn4>

Observa el video y toma notas de ideas que pudieran servir de reflexión con el grupo.

1. Cierre: ¿Cómo nos vamos de la sesión?

Menciona con una palabra el sentir de su participación en la primera sesión del taller.

SESIÓN 2

Temática de la sesión: Conozcamos las discapacidades

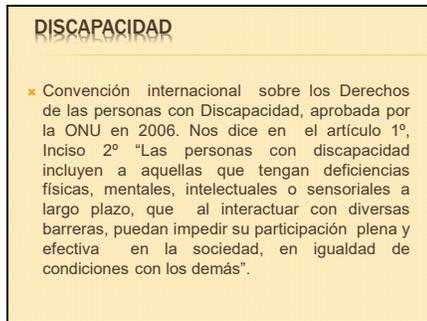
Objetivo: Identificar las particularidades de las discapacidades más comunes para tener un panorama general de cada una de ellas.

Los siguientes espacios te ayudarán a tomar notas sobre las ideas principales de la presentación de las discapacidades.

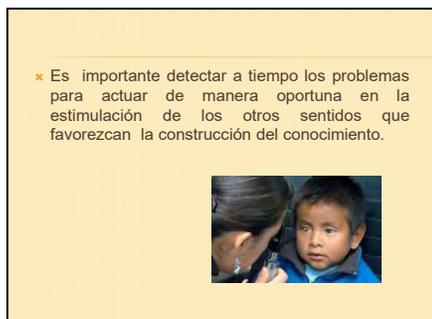
Diapositiva
1



Diapositiva
2



Diapositiva
3



Diapositiva
4

TIPOS DE DISCAPACIDAD

- ★ INTELLECTUAL
- ★ SENSORIAL: AUDITIVA Y VISUAL
- ★ MOTORA



Diapositiva
5

DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

- ★ No es una enfermedad, es un trastorno cognitivo temperamental con múltiples etiologías que pueden presentarse de 2 formas:



Diapositiva
6

ASINTOMÁTICO:

- ★ Factores hereditarios y ambientales, de padres con baja inteligencia o educados en medios culturales pobres, usualmente leve.



Diapositiva
7

SINTOMÁTICO:

- ★ Factores accidentales que pueden ser cromosómicos, traumáticos perinatales, metabólicos o infecciosos, generalmente acompañados de trastornos motores y sensoriales.



Diapositiva

8

**CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

- ✦ Déficit cognitivo global (atención, memoria, lingüísticas).
- ✦ Dificultades en adaptación social
- ✦ Funciones sensoriales (agudeza visual, auditiva, táctil)



Diapositiva

9

- ✦ Aspecto psicomotor (Desarrollo tardío, torpeza motora, descoordinación, estereotipias).



Diapositiva

10



Diapositiva
11

DISCAPACIDAD AUDITIVA

- × Falta o baja de la capacidad auditiva, se le conoce cómo sordera e hipoacusia, unilateral o bilateral.



Diapositiva
12

- × A los niños con discapacidad auditiva se les dificulta adquirir el lenguaje, con lo que le será complicado aprender y comprender los eventos que suceden a su alrededor.



Diapositiva
13

- × Tiene diferentes grados de severidad que van desde la ligera a la profunda.
- × Por su duración pueden ser:
 - × **Temporales:** Puede deberse a un tapón de cerumen, ausencia o malformación de la aurícula y del conducto auditivo externo o infecciones en el oído.
 - × **Permanentes:** Pérdida irreversible.



Diapositiva
14

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS CON PÉRDIDA AUDITIVA

- × Interfiere con la recepción del lenguaje hablado.
- × Se pueden generar problemas de comportamiento: berrinches, enojos, agresión.
- × Por lo regular no siguen indicaciones debido al ruido ambiental.
- × Interfiere con el desempeño educativo.



Diapositiva
15

LOS DOCENTES DEBEN ESTAR ATENTOS A LAS SIGUIENTES CONDUCTAS:

- × Hacen mucho ruido cuando juegan
- × Dificultad para repetir frases de dos o más palabras
- × Dificultad para platicar los sucesos de su alrededor
- × Alteraciones en la articulación del lenguaje, no entendiéndose lo que dice
- × Frecuentes infecciones en el oído
- × Repiten la palabra ¿Qué?
- × Dificultad para responder a llamados y seguir explicaciones
- × Distracción
- × Imitan lo que hacen los demás
- × Presencia de vocabulario escaso
- × Utilizan frases cortas y sencillas
- × Confunden palabras similares

Diapositiva
16

LOS DOCENTES DEBEN ESTAR ATENTOS A LAS SIGUIENTES CONDUCTAS:

- × Resfriados a menudo
- × Dolores de oído
- × Respiración con la boca abierta
- × No reacción a sonidos ambientales
- × Se pone tenso cuando habla
- × Dificultad para controlar la intensidad de la voz
- × Hace ruidos con su propio cuerpo.

Diapositiva
17

DISCAPACIDAD VISUAL

- × Condición que afecta la percepción de las imágenes en forma total o parcial.
- × **Ceguera:** No se recibe ninguna información visual
- × **Baja visión:** Aún con lentes, se ve menos que con vista normal.



Diapositiva
18

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL

- × Hace bizcos (hacia adentro o hacia fuera) en cualquier momento
- × Tiene ojos llorosos o en movimiento constante
- × Párpados enrojecidos, caídos o húmedos
- × Lagañas frecuentes
- × Pupilas nubladas o muy abiertas.
- × Exceso de parpadeo
- × Tendencia a frotarse los ojos
- × Tapar o cerrar los ojos
- × Cuerpo rígido al mirar un objeto distante
- × Mueve la cabeza hacia delante o hacia atrás al mirar objetos distantes
- × Evita realizar tareas de cerca
- × Períodos cortos de atención
- × Gira la cabeza para ver con un solo ojo
- × Inclina de forma lateral la cabeza
- × Coloca la cabeza muy cerca de libros
- × Tiene el material muy cerca o muy lejos
- × Tiene el ceño fruncido al dibujar
- × Fatiga intensa al terminar una tarea visual
- × Mueve la cabeza en lugar de los ojos, chocar con los objetos.



Diapositiva
19

DISCAPACIDAD MOTORA

- Es la alteración del aparato motor que dificulta participar en las actividades de la vida cotidiana de desplazamiento, manipulación de objetos, habla y todas aquellas acciones que requieren moverse y controlar el cuerpo (SEP, 2012).



Diapositiva
20

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD MOTRIZ

- Dificultad al caminar
- Movimientos de brazos y manos con torpeza
- Posiciones estáticas
- Dificultad en la prensión
- Dificultad para mantenerse de pie por sí mismo
- Pérdida del equilibrio
- Utiliza bastón para caminar
- Utiliza andadera
- Cambia de posición, de pie a sentado, de sentado al pie, del pie a de pie
- Mala posturas al estar sentados
- Dificultades en su tono y fuerza muscular, observándose en que tanto aprieten la mano para asir cosas o carecen de sostener objetos
- Cambia objetos de una mano a otra, y lo deja suavemente sobre un espacio (CONAFE, 2010c).



Diapositiva
21

AUTISMO

- Discapacidad del desarrollo compleja que aparece de forma típica durante los primeros tres años de vida. Siendo el resultado de un desorden neurológico que afecta el funcionamiento del cerebro. Es más frecuente en varones. Afecta la interacción social y las habilidades de comunicación (Swartz, 2010).



Diapositiva
22

CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS CON AUTISMO

Presenta déficit en:

- × **Habilidades sociales**
- × Intereses y manifestaciones estereotipadas
- × Carencia de apegos normales
- × Rituales poco funcionales
- × Intento de gestos o sonrisas
- × Pobre y evasivo contacto visual
- × Habilidades limitadas de imitación
- × Nula amistad con otros
- × Muestras escasas de afecto y empatía.



Diapositiva
23

- × Respuestas a estímulos sensoriales con hipersensibilidad frecuente o hiposensibilidad ocasional a estímulo de tipo táctil, visual y auditivo.



Diapositiva
24

- × **Lenguaje y comunicación**
- × Comunicación limitada o carece de lenguaje
- × Uso limitado del lenguaje con propósitos sociales
- × Voz poco usual
- × Comunicación no verbal alterada.



Diapositiva
25

- Los niños con autismo pueden presentar otras características asociadas como la inteligencia que puede ir desde un rango superior hasta un retraso profundo, sobre selectividad a los estímulos, por eso insisten en lo mismo, conducta autodestructiva, algunos muestran conductas de morder, golpear la cabeza, rasguñar y jalar el cabello, temores miedos inusuales sociales y sensoriales, mayor incremento de desórdenes orgánicos.



Diapositiva
26

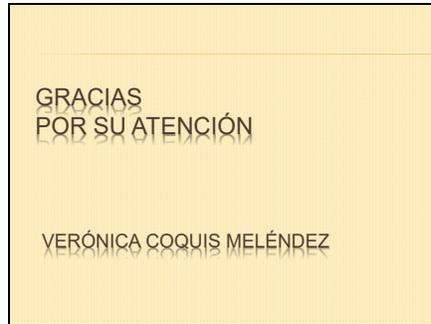
- El autismo es un desorden de espectro, es decir, que varían en características y severidad en los síntomas que pueden ser de leves a severos.
- En la categoría de desórdenes generalizados del desarrollo, los de más prevalencia son el desorden autista y el desorden de Asperger, en este último la inteligencia va de un rango promedio a superior, sin retraso significativo en el lenguaje.

Diapositiva
27

- Todos los niños tienen el derecho de recibir educación sin importar las condiciones que presentan, a las escuelas asisten niños con discapacidad muchas veces no diagnosticada y es aquí dónde se le van a brindar las herramientas metodológicas para su aprendizaje y socialización.



Diapositiva
28



1. Dinámica: “Mira, escucha, toca y siente”.

Consulta la liga de internet si necesitas el video posteriormente:
<https://www.youtube.com/watch?v=iZjLXtHscug>

En el siguiente recuadro, toma notas de ideas importantes que te surjan de la experiencia para discutir las posteriormente con el grupo.

Cierre: Qué bonito. Adrián Martín Vega

En el siguiente recuadro puedes anotar tus reflexiones.

SESIÓN 3

Temática de la sesión: Ambientes de Aprendizaje

Objetivo: Reconocer las características de los ambientes de aprendizaje para favorecer la sana convivencia y el aprendizaje eficaz para los alumnos con discapacidad.

La sesión consta de 5 actividades.

1. **Dinámica:** Lectura en silencio.

PÁRRAFO TRADUCIDO EN DIFERENTES IDIOMAS

- En el siguiente recuadro, escribe en español el párrafo que se te ha entregado.

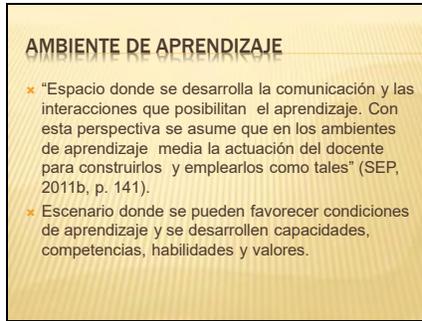
2. **Exposición del tema:** Ambientes de aprendizaje que fortalecen la sana convivencia y el aprendizaje eficaz.

Los siguientes espacios te ayudarán a tomar notas sobre las ideas principales de la presentación de los Ambientes de Aprendizaje.

Diapositiva
1



Diapositiva
2



Diapositiva
3



Diapositiva
4

GENERAR AMBIENTES PARTICIPATIVOS

Que posibiliten:

- ✘ El diálogo
- ✘ Las prácticas de respeto
- ✘ Tolerancia
- ✘ Aprecio por la diversidad
- ✘ Ejercicio de los derechos
- ✘ Expresión libre de ideas, pensamientos, emociones

Diapositiva
5

GENERAR AMBIENTES INCLUSIVOS

- ✘ Atender a la diversidad de los aprendizajes
- ✘ Generar actividades interesantes
- ✘ Respetar y apreciar la diversidad del alumnado



Diapositiva
6

GENERAR AMBIENTES LÚDICOS

- ✘ Estimular la curiosidad, imaginación, creatividad
- ✘ Movilizar competencias de forma interactiva
- ✘ Utilizar recursos materiales
- ✘ Uso de tecnologías de comunicación e información



Diapositiva

7

✘ El ambiente de aprendizaje se concibe bajo 4 dimensiones relacionadas entre sí:

- ✘ Física
- ✘ Temporal
- ✘ Relacional
- ✘ Funcional



Diapositiva

8

DIMENSIÓN FÍSICA

✘ Se refiere al espacio físico, los materiales, el mobiliario, la organización y distribución de los mismos.



Diapositiva

9

CADA ESPACIO FÍSICO DEBE:

- ✘ Contar con recursos variados, funcionales, reales y suficientes para propiciar el desarrollo de los procesos de aprendizaje.
- ✘ Tener colores claros, armónicos, lavables que propicien bienestar y seguridad.
- ✘ Tener buena iluminación y ventilación.



Diapositiva
10

DIMENSIÓN FUNCIONAL

- ✦ Se relaciona con el modo de utilización del espacio físico, funciones, adecuación de las aulas, de los recursos disponibles y de las actividades a cumplir.



Diapositiva
11

DEBE TOMAR EN CUENTA:

- ✦ La edad de los niños, las interacciones, normas y límites, autonomía, comodidad, que haya rotulados con dibujos, fotografías, escrituras, las actividades que se realizan y el contexto social y cultural, ambientación armónica y estética, lugar para guardar pertenencias, espacio para caminar libremente



Diapositiva
12

DIMENSIÓN TEMPORAL

- ✦ Está relacionada con la organización y distribución del tiempo en una jornada o rutina diaria.



Diapositiva

13

- ✘ Se organiza en períodos de tiempo específicos con una organización estable y flexible para apoyar los sucesos y actividades que ocurren
- ✘ Ofrece un balance entre momentos activos y tranquilos
- ✘ Tiempo para actividades individuales, en pequeños grupos y en grupos
- ✘ Momentos para jugar y trabajar dentro y fuera del aula
- ✘ Proporciona tiempo para que los niños expresen sus ideas, pensamientos y emociones.
- ✘ Proporciona un ambiente seguro y propositivo.



Diapositiva

14

DIMENSIÓN RELACIONAL

- ✘ Hace referencia a las diversas formas de relación interpersonal y experiencias de convivencia que se suceden en los espacios educativos



Diapositiva

15

- ✘ Se debe tomar en cuenta la calidad de las interacciones de los niños con sus pares, con los adultos
- ✘ Un clima social positivo, donde las relaciones interpersonales se manejen con respeto, igualdad, afecto, reglas y normas
- ✘ Cómo se dan las destrezas sociales, la aceptación, participación del docente como mediador, como se da el cumplimiento de normas
- ✘ Sean flexibles construidas entre los miembros del grupo, que atiendan sus particularidades.

Diapositiva
16

- ✘ Un ambiente cálido, con atmósfera estimulante, afectivo, creativo que propicie la libertad de acción y la participación activa y solidaria.
- ✘ Abierto a las múltiples culturas(creencias religiosas, ideológicas, razas, posición social)



Diapositiva
17

- ✘ El ambiente positivo se da con la interrelación de todas las dimensiones y el rol del docente tiene como responsabilidad organizar un ambiente que propicie un clima favorecedor de derechos y aprendizajes.



Diapositiva
18

- ✘ Gracias por su atención
- ✘ Verónica Coquis Meléndez

3. Dinámica: Registrando información. A continuación se brindan las lecturas que se utilizarán en esta actividad.

Lectura No. 1

Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual

JAKELINE DUARTE DUARTE

Adaptado de: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

Universidad de Antioquia, Colombia

¿QUÉ SE ENTIENDE POR AMBIENTE EDUCATIVO?

El ambiente es concebido como construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación (OSPINA, 1999). La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma.

Otra de las nociones de ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores (Centro de Educación en Apoyo a la Producción y al Medio Ambiente. A. C. CEP Parras, México).

El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio-afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa.

Actualmente, por ambiente educativo se refiere una u otra denominación, no sólo se considera el medio físico sino las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de

relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan.

LA ESCUELA Y EL MEDIO

La escuela es concebida de diversas maneras y cada una define estilos diferentes de interacción. Juan Carlos Pérgolis (2000, pp. 33-34) la concibe como un mediador fundamental de la cultura urbana, en tanto puede expresarse en tres dimensiones:

- La escuela como lugar de la ciudad: ¿es parte del barrio, es del barrio, está en el barrio? La escuela explica y propone sus fronteras y su localización. Por lo general ha estado asociada a una idea de lugar con fronteras duras y lejanas de la ciudad, como aislada en un gran territorio.
- La escuela como formación para la ciudad: La escuela parece como lugar de significado. Independiente del territorio y la localización, la escuela se asume como lugar para el todo de la ciudad y ve a ésta como su proyecto. Es una ciudad en pequeño.
- La escuela como punto de encuentro: aquí la escuela opera para ser un foro en el que las diferentes versiones de ciudad se encuentren. Todos los sectores de la ciudad se reúnen y ponen en común sus propias comprensiones. Así, la escuela se ofrece como lugar de transacción hacia la construcción de una ciudad compartida.

De nada serviría si un espacio se modifica introduciendo innovaciones en sus materiales, si se mantienen inalterables unas acciones y prácticas educativas cerradas, verticales, meramente instruccionales. Por ello el papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones y de la apertura y coherencia entre su discurso democrático y sus actuaciones, y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica y de su lugar frente a los otros, en tanto representante de la cultura y de la norma.

La escuela es después de la familia y aún de otros espacios de formación de actitudes y valores, el espacio determinante en la formación individual. Es por ello por lo que puede ser definitivo pensar una escuela del sujeto cuyos ambientes educativos apunten a la formación humana y contemporánea de individuos, alumnos y maestros conscientes de su lugar en la sociedad. Pensar en una escuela cuyos ambientes educativos tomen en consideración las interacciones entre sujetos vistos como totalidades, esto es que vaya más allá de lo cognoscitivo y que se consideren los sentimientos y deseos en relación con el saber, que vaya más allá de las respuestas correctas y tome en cuenta los errores, que en vez de propiciar la farsa y la obediencia propicie la sinceridad y la rectitud y los deseos de los sujetos.

EL AULA COMO LUGAR DE ENCUENTRO

Dentro del mundo de la escuela, tal vez es el aula de clases donde se ponen en escena las más fieles y verdaderas interacciones entre los protagonistas de la educación intencional, maestros y estudiantes. Una vez cerradas las puertas del aula se da comienzo a interacciones de las que sólo pueden dar cuenta sus actores. Es aquí donde el maestro se hace y se muestra, aquí ya los deseos se convierten en una realidad, ya no es el mundo de lo que podría ser, sino el espacio de lo que es.

Son muchos los investigadores que se han dedicado a estudiar la clase como el momento crucial del acto educativo. En la investigación realizada por María Isabel Cano (1995) en cuanto al espacio físico y sus determinantes en las interacciones sociales en la escuela, se plantean unos principios como hipótesis de trabajo, que merecen ser retomados acá.

Principio N° 1: El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con los objetivos, metas e ilusiones comunes.

De este principio surge la pregunta por lo social, la posibilidad de construirse a partir del otro. Gracias a la interacción con otros, el niño empieza a reconocer que además de sus propias necesidades, gustos, intereses e ideas, existen las de muchos otros que conviven con él. Por tanto en el aula de clase se debe favorecer el desarrollo de la autonomía de los sujetos en el marco de unas relaciones cooperativas con los demás y con el medio. El desarrollo integral del niño debe estar unido y a la vez posibilitado por la construcción de un grupo cohesionado y solidario. María Isabel Cano y Ángel Lledó (1995) han hecho un valioso análisis de la relación entre la organización y disposición espacial y los fenómenos sociales que se dan en el grupo-clase y sus actividades. Parece observarse una enorme coincidencia entre la estructura de las relaciones y la disposición espacial, elemento de gran importancia para propiciar ambientes de aprendizaje que permitan la individuación pero también la socialización.

Principio N° 2: "El entorno escolar ha de facilitar a todos y a todas el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales"

Es conocido por los profesionales en pedagogía, que el aprendizaje en los niños se propicia mediante la interacción del niño con el medio físico y social, mediado por el lenguaje. Reconocer cómo aprenden los niños tiene repercusiones en lo que se refiere a la construcción del ambiente del aula, pensado como ambiente dinámico, con la posibilidad de recrearse, cambiarse y suprimirse, dependiendo de los proyectos que se estén desarrollando.

Principio N° 3: "El medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos, ya sean construidos o naturales- dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos".

En la intención de involucrar espacios exteriores como prolongación de la actividad escolar, y lo escolar mismo como un cuerpo poroso que no da la

espalda a su contexto, existen varias propuestas. Casi todas hacia el desarrollo de currículos integradores de distintos escenarios y que consideran como un todo el conjunto espacial entre el interior y exterior del entorno físico del aula.

Principio N° 4: “El entorno escolar ha de ofrecer distintos subescenarios de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses”.

Parece existir, según lo establecen los autores citados, una relevancia entre los estados de ánimo, las relaciones personales y los objetivos de la actividad, tanto como las características del material y las metodologías que se emplean. Por consiguiente es importante crear ambientes en el aula, cualitativamente diferentes: unos orientados hacia la lúdica, la relajación, la libertad de hacer, otros espacios más individuales y otros más colectivos.

Principio N° 5: “El entorno ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad”.

Así como ocurre en otros ambientes sociales, la casa, y en ella el cuarto, los individuos tienen el derecho a decidir sobre la organización de su espacio, en el aula con mayor razón se debe permitir que sus habitantes participen en su estructuración, pues son ellos quienes vivirán en ella la mayor parte de su tiempo, por no decir de sus vidas. Esto genera en los estudiantes sentido de identidad y marca la territorialidad que todo ser humano requiere para desplegar su vida.

En síntesis, se pretende propiciar ambientes altamente favorables para la convivencia social y los aprendizajes, por lo tanto se propone:

- Establecer una interacción comunicativa efectiva y circular entre el maestro, el estudiante y el grupo.
- Considerar las diferencias individuales.

- Fortalecer el autoconcepto y autoestima en los estudiantes y el maestro.
- El manejo de la clase debe basarse en sólidas relaciones de grupo.

AMBIENTES DE APRENDIZAJE LÚDICOS

La lúdica se presta a la satisfacción placentera del niño por hallar solución a las barreras exploratorias que le presenta el mundo, permitiéndole su autocreación como sujeto de la cultura, de acuerdo con lo que señala al respecto Huizinga (1987): "La cultura humana ha surgido de la capacidad del hombre para jugar, para adoptar una actitud lúdica".

Aquí es importante resaltar la relación existente entre juego, pensamiento y el lenguaje, tomando el juego como parte vital del niño que le permite conocer su entorno y desarrollar procesos mentales superiores que lo inscriben en un mundo humanizado.

Uno de los elementos que han permitido generar ambientes de aprendizaje lúdicos es la incorporación del juego: Este es un recurso educativo que se ha aprovechado muy bien en los niveles de preescolar y primaria, pero que, a medida que se avanza en la escolaridad tiende a relegarse, a favor de formas más expositivas de enseñanza.

El juego es una función vital sobre la que no es posible aún dar una definición exacta en términos lógicos, biológicos o estéticos. Descrito por sus características, el juego no es "vida corriente" ni "vida real", sino que hace posible una evasión de la realidad a una esfera temporal, donde se llevan a cabo actividades con orientación propia. El aislamiento espacio-temporal en el que tiene lugar el juego genera mundos temporales dentro del mundo habitual, a partir de una actividad particular.

La noción de juego en su forma coloquial, tal como es presentada por algunos autores, se concibe como una actividad u ocupación voluntaria, ejercida dentro de ciertos y determinados límites de tiempo y espacio, que sigue reglas libremente aceptadas, pero absolutamente obligatorias; que tiene un final y que

va acompañado de un sentimiento de tensión y de alegría, así como de una conciencia sobre su diferencia con la vida cotidiana.

LOS AMBIENTES VIRTUALES. UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN.

El paso del siglo XX al XXI será conocido como el que marcará la transformación de una sociedad basada en las relaciones materiales, a otra que se apoya en las relaciones virtuales comunicativas en su sentido más amplio. Ahora, la existencia humana se desarrolla en la esfera de lo virtual.

Los procesos de enseñanza se ven obligados a indagar como se suscitan en una relación de aprendizaje ya no sólo mediada por el lenguaje oral y escritural sino por el icónico-gráfico, la imagen digital y los variados sistemas de representación que traen consigo nuevas maneras de pensamiento visual.

Lectura No. 2

Ambiente de aprendizaje: Su significado en educación preescolar

GUADALUPE IRAIS GARCÍA-CHATO

Adaptado de: Revista de Educación y Desarrollo, 29. Abril-junio de 2014.
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

El ambiente de aprendizaje está en un espacio material, que bien puede ser una casa, escuela, fábrica, museo o mercado; responde a ciertas características físicas, sociales, culturales, psicosociales, pedagógicas, que posibilitan promover el aprendizaje del alumno, y se vuelve un lugar donde el niño puede “reír, amar, jugar, encontrarse, perderse, vivir” (Pablo y Trueba, 1994:8) con condiciones óptimas para que tenga lugar el aprendizaje.

El espacio material es el lugar donde el niño habita, aprende, se relaciona con los objetos y con los otros, se vuelve una red de lugares y objetos que los seres humanos pueden experimentar directamente por las experiencias que pueden tener ellos, por las oportunidades de aprender, de conocer y de relacionarse con los otros. En estos espacios el niño conoce y puede llegar a establecer vínculos afectivos con las personas con las que convive y se relaciona, tornándose por ese motivo lugares significativos.

En relación con ello se puede decir que un espacio para el aprendizaje no puede estar sujeto sólo a un lugar, se extiende de un aula, de una escuela, hasta un mercado, museo, iglesia. Es un elemento del ambiente de aprendizaje construido sobre el que se ejercen decisiones pedagógicas. El espacio material posee dos funciones complementarias: proporcionar el lugar para el aprendizaje y actuar como participante de la enseñanza y el aprendizaje (Blázquez, 1993). Es el contenido mismo del trabajo educativo, del aprendizaje, lo que significa que es un lugar para alumno y educador, conocido, explorado y redescubierto en atención a sus intereses y necesidades. Desde este punto de vista el espacio del aula debe

contar con una infraestructura que brinde seguridad física a los preescolares. Con la finalidad de organizar el espacio interior del aula para el quehacer educativo, la organización del material y mobiliario se ordena con el propósito de influir en la actividad del niño, en sus elecciones, intereses, en la forma de utilizar los materiales así como en las relaciones con sus padres y el docente.

Montessori, al trabajar y convivir con niños que presentaban alguna anomalía, se percató que tenían facultades en un grado menor en comparación con niños sin ninguna anormalidad, y que podían ser desarrolladas.

A través de la observación constante de sus acciones descubrió que las limitaciones para propiciar el desarrollo de sus capacidades era un problema pedagógico, más que un problema biológico (Montessori, 1957). Supuso que para acceder al conocimiento de los objetos el niño tiene dos necesidades: una, la de estar en interacción con ellos para conocer sus características; y otra, el desarrollo de su personalidad. Esto conduce a Montessori a plantear que la inteligencia del niño funciona unida a los sentidos y aprende por medio del movimiento y acción (Montessori, 1979). Los materiales deben ser proporcionados al menor en el momento adecuado, de modo que pueda experimentarlos cuando ya posee los conocimientos necesarios para desarrollar nuevos procesos mentales, estimulando así su interés en actividades necesarias para que acceda a conocimientos específicos y potencie su aprendizaje a su propio ritmo de desarrollo. Otro punto clave del ambiente de aprendizaje del aula es el aspecto social, las relaciones interpersonales que establece el educador con el niño. Montessori recomienda que, con el fin de que los niños confíen y acepten la guía del educador, éste debe:

- Asumirse como un guía que prepara el ambiente propicio para la educación del alumno y desarrollo de su personalidad, no como un enseñante.
- Estar atento a los intereses del niño a fin de proporcionar la ayuda necesaria para que el menor logre su aprendizaje.
- Generar una relación positiva con los niños, basada en una relación de amor.
- Ser atractivo no sólo en su apariencia, sino también para promover que los niños vivan experiencias felices.
- Valorar los logros del menor.
- Estimular y orientar las actividades espontáneas del

niño, desalentando el comportamiento que pueda bloquearlas. • Escuchar y comprender el proceso de desarrollo del niño para llevar al salón materiales que le posibiliten al preescolar desarrollar determinadas capacidades. • Estructurar el proceso de enseñanza con base en los intereses y necesidades del alumno.

El ambiente de aprendizaje es un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje del niño pues a través de las interacciones que establece con él se desarrolla y aprende; e igual forma lo invita a ciertas acciones y lo condiciona a un determinado tipo de relación e intercambio (Pablo y Trueba, 1994). Desde esta perspectiva, se considera que el ambiente de aprendizaje no sólo está conformado por un espacio físico, sino también por las interacciones que establecen los seres humanos.

El ambiente de aprendizaje es un entorno dispuesto por el profesor para influir en la vida y en la conducta de los niños a lo largo del día escolar (Loughlin y Suina, 1997). Desde esta visión de ambiente de aprendizaje toda actividad del alumno deberá ser motivada por el educador, planeada, evaluada y orientada a alcanzar objetivos educativos con la organización del espacio físico del aula. Se considera que el ambiente de aprendizaje es el “lugar o “espacio” donde éste ocurre, al utilizar el alumno sus herramientas y artefactos para recoger e interpretar información en interacción con los otros, buscar recursos para dar sentido a las ideas y construir soluciones significativas para los problemas (González y Flores, 1999). En este sentido, se destaca que el ambiente de aprendizaje tiene elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos los cuales posibilitan condiciones propicias para el aprendizaje. El ambiente de aprendizaje se forma por el conjunto de percepciones de los diferentes miembros o grupos sobre el funcionamiento y dinámica del aula, en la cual se generan actitudes, creencias, posicionamientos, formas de pensar y de actuar que confluyen en los miembros en su participación, responsabilidad y compromiso. Con los avances científicos y los cambios del discurso de las políticas educativas, la concepción de ambiente de aprendizaje se reformula. La Declaración Mundial de Educación Básica, realizada en Tailandia en marzo de 1990, establece que el ambiente de

aprendizaje deje considerarse sólo como la organización del espacio físico estructurado pedagógicamente para propiciar el aprendizaje del niño.

Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar Secretaría de Educación Pública, en el contexto de la actual reforma educativa, considera que el ambiente de aprendizaje es el “espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (SEP, 2011:141). En este sentido, la relación social y la comunicación definen la actuación del educador para facilitar el aprendizaje del niño. Desde esta concepción de ambiente de aprendizaje, el aula es vista como espacio ordinario de punto de encuentro de alumnos y docentes, que constituyen un escenario vivo de interacciones sociales donde educador y educando intercambian, explícita o tácitamente, ideas, valores e intereses (Sacristán, 2008); en la que se produce una interacción educativa a partir de la cual los alumnos y docente comparten significados y experiencias. En esta interacción están implicadas la interacción social, la comunicación, el tiempo y el currículo.

a) La interacción social se establece a partir de relaciones interpersonales, que establecen alumnos-docente, alumnos-alumnos, en la cual interviene la comunicación, proceso mediante la cual ambos intercambian, obtienen y comparten información respecto a su entorno de manera bidireccional, siguiendo criterios y códigos compartidos para comprender no sólo lo que se dice, sino entender lo que otros dicen (Coll y Solé, 2001). En este orden de ideas, la interacción social se produce a partir de relaciones interpersonales; se regula por valores, ideas y sentimientos compartidos que dan lugar a relaciones de amistad, respeto, tolerancia mediante las cuales se propicia el desarrollo de la autoestima, el aprendizaje y la construcción del conocimiento sobre el mundo.

b) La comunicación, con ella se produce la transmisión de los significados a partir de dos aspectos: el dominio emocional y el dominio del conocimiento. El primero opera cuando “uno de los sujetos advierte un cierto estado emocional en el otro: miedo, alegría, pudiendo contagiarse de tal estado y conocer en lo que expresa, el estado referido” (Molina, 1985:53). La comunicación emocional surge en el

momento en que el niño se alegra junto al docente, lo mira y responde a su sonrisas, centra su atención en los objetos, no por sí mismos, sino por la incitación que le brinda el educador con sus acciones de alegría y de juego. La segunda comunicación hace referencia al acto que comunica conocimiento; conlleva al dialogo a fin de que el niño construya su conocimiento, acceda a un conocimiento escolar (el cual refiere a dos aspectos: el primero, a los valores, normas y saberes de la cultura; y el segundo, a los contenidos disciplinares de un programa de educación). La comunicación se constituye por el conjunto de procesos verbales y no verbales que transmiten un contenido o un mensaje en un contexto de signos y significados comunes al niño y educador (Calonge y Casado, 1999). Se produce una comunicación con esta intencionalidad a partir de lo que al alumno le interesa y necesita aprender, y de las características de su funcionamiento cognitivo.

c) El tiempo. Un ambiente de aprendizaje “involucra los objetos, tiempos, acciones y vivencias de sus participantes” (Duarte, 2003:99). En tanto tal, el ambiente se construye en las interacciones sociales que alumnos y docentes establecen entre sí. La responsabilidad para con el otro es el principio básico del actuar docente. Para él, el alumno es un ser que reclama su atención, una apelación para que lo reconozca como un ser humano con la capacidad de aprender, con una historia, una forma de comportarse, con experiencias de conocimiento, valores y emociones que emergen y aparecen en las interacciones que establece con los otros. El educador desarrolla un andamiaje de apoyo de asistencia al niño mediante normas y sugerencias basándose en sus capacidades para que el niño desarrolle una actividad, resuelva problemas, alcance los propósitos de aprendizaje propuestos, a la vez de posibilitar su avance cognitivo. El encuentro con el otro resulta determinante para configurar un ambiente que trasciende no sólo los modos de conocer y aprender, sino, ante todo, de actuar (Becerra, et al., 2006). En ese encuentro, la relación con el otro se convierte en tiempo; es decir, representa la escucha del docente en respuesta a la apelación del alumno sobre lo que necesita aprender para propiciar su aprendizaje en un espacio físico determinado. El ambiente de aprendizaje se fundamenta en los procesos y en las características específicas del grupo, así como en la naturaleza de los contenidos

y procesos requeridos para el aprendizaje del educando. Se diseña con condiciones que impacten positivamente su proceso de aprendizaje. d) El currículo y el contenido de aprendizaje hace referencia a los propósitos educativos (Tyler, 1973); es planificado a partir del proceso de aprendizaje del niño, desde el cual el educador discute, reflexiona y toma las decisiones para abordar un determinado contenido y no otro.

La construcción conjunta del conocimiento es la directriz que dirige la acción educativa del currículo como realidad interactiva, entendiéndolo no sólo como un contenido escolar a desarrollar en el quehacer educativo, sino como un proceso vivo, en el cual intervienen los alumnos con características, actitudes, pensamientos y procesos de aprendizaje que hacen que se aborde de manera distinta.

El currículo es visto no sólo como intención sino como acción a partir de “una construcción realizada entre profesores y alumnos” (Angulo y Blanco, 1994:26), mediante el cual intercambian significados.

El ambiente de aprendizaje se diseña para desarrollar procesos intencionados de aprendizaje no accidentales o casuales (Moreno, 1998), procurados para crear condiciones pedagógicas y contextuales favorables al proceso de aprendizaje del niño, con base en un currículo configurado por el contenido conceptual, actitudinal, procedimental y las aportaciones culturales que ofrece la escuela.

Las experiencias de aprendizaje ofrecidas se basan en el proceso de aprendizaje del alumno, procurando un ambiente de aprendizaje a partir de considerar objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación en relación con el proceso de aprendizaje del niño. Para ello, el educador debe tener en cuenta las ideas previas de sus alumnos, lo que son capaces de hacer en un determinado momento, a fin de suscitar condiciones que movilicen los saberes de los alumnos de manera intencionada.

Conclusiones Las aportaciones de los diversos autores sobre el concepto de ambiente de aprendizaje es una aproximación para observar que la escuela forma

parte de un ambiente que ofrece al niño experiencias básicas para que tenga un aprendizaje. Los eventos educativos suceden en un ambiente donde se actualiza e interpreta “lo educativo.

El ambiente de aprendizaje es un sistema con vida propia, el cual se encuentra inserto en una red de supra sistemas y sistemas paralelos que contribuyen a configurarlo” (Coll y Solé, 2001). En este orden de ideas, el ambiente de aprendizaje es un sistema integrado por un conjunto de elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos, relacionados y organizados entre sí que posibilitan generar circunstancias estimulantes favorecedoras de aprendizaje. El ambiente cambia, es dinámico, se adecua, se planea y se diseña con base en el proceso de aprendizaje del alumno, pues el desarrollo cognitivo del niño, las costumbres y creencias modulan el ambiente. El componente sociocultural hace que las circunstancias que se viven en el aula entre el niño y el educador sean diferentes en cada caso, pongan un acento distinto en la estructura del ambiente, y, por ende, se provoquen efectos distintos en él, para que sea planeado y diseñado de manera distinta.

El ambiente de aprendizaje sucede dentro de un espacio físico; es un sistema que se encuentra integrado por un conjunto de elementos que interactúan entre sí que corresponden al contexto en que el niño se desenvuelve, estableciéndose una interrelación entre estos elementos para constituir el ambiente de aprendizaje.

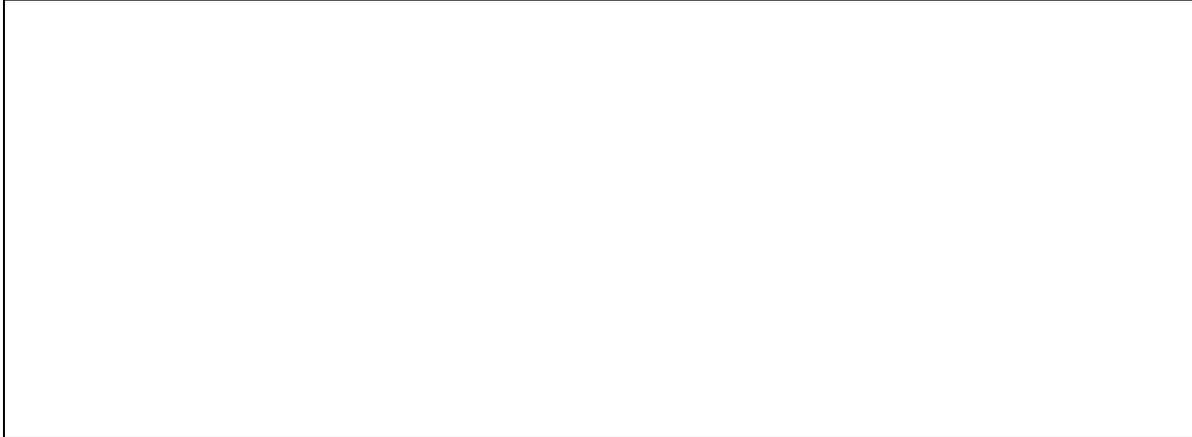
En síntesis, en este trabajo se ha planteado el concepto de ambiente de aprendizaje como un sistema integrado por un conjunto diversos de elementos relacionados y organizados entre si que posibilitan generar circunstancias estimulantes para aprendizaje. Se fundamenta en la planeación, diseño y disposición de todos los elementos que lo propician y corresponde al contexto en que el niño se desenvuelve, y a su proceso de aprendizaje.

Elabora registros de información (mapa conceptual, cuadro sinóptico y mapa mental) a partir de la información obtenida en la exposición y las lecturas.

REGISTRO DE INFORMACIÓN

Cierre: Duración: 10 minutos

Menciona y explica una característica de un ambiente de aprendizaje inclusivo que consideras que has tomado en cuenta en tu práctica diaria.



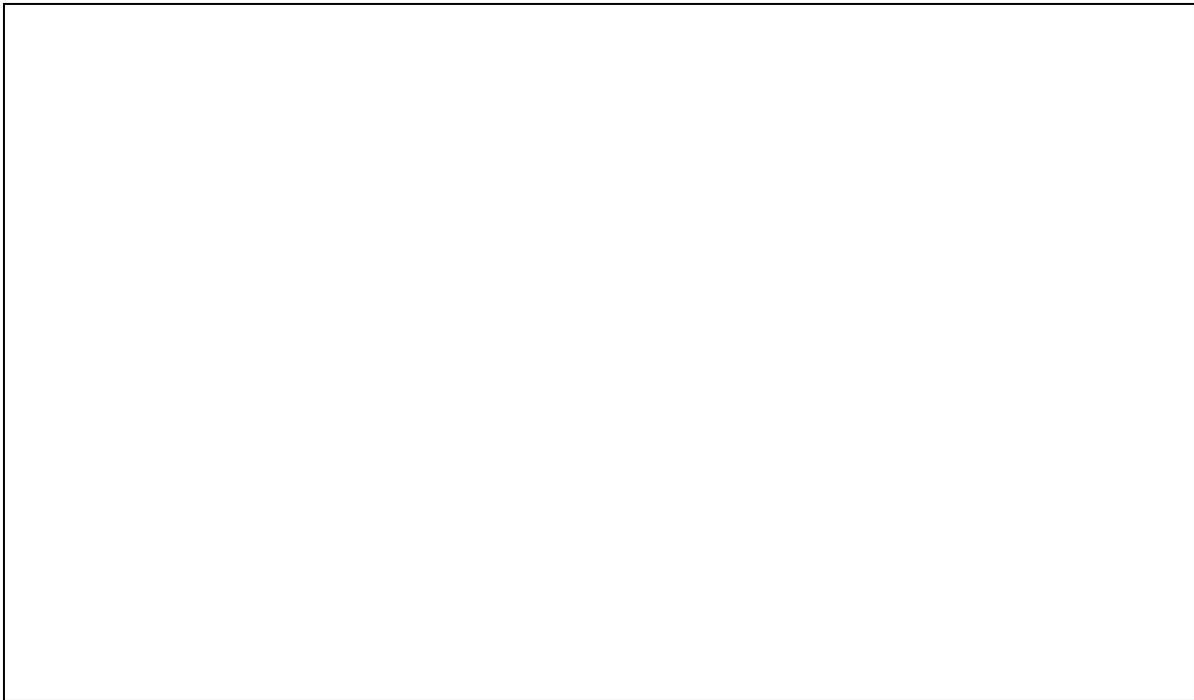
SESIÓN 4

Temática de la sesión: Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)

Objetivo: Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en la escuela y en el aula con el fin de minimizarlas o eliminarlas de las prácticas pedagógicas.

1. Dinámica: “Dibuja un Catimono”





Revisión bibliográfica sobre la temática de la sesión.

En 2 equipos, revisarán lecturas y expondrán ante el grupo las principales ideas.

Lectura No. 1

Escuela inclusiva: ¿necesidades educativas especiales?

IGNASI PUIGDELLÍVOL AGUADÉ¹

*A adaptado de: La construcción de una escuela inclusiva:
Claves para superar las barreras para el aprendizaje y la participación.
Donostia, 26 de agosto de 2009*

El concepto de escuela/educación inclusiva empieza a generalizarse en los años 90, asociado a otro concepto de gran trascendencia internacional que está influyendo en los sistemas educativos de un gran número de países, tanto desarrollados como en vías de desarrollo: estamos hablando del movimiento “Educación para Todos” (EPT) o su acrónimo inglés EFA: *Education for All*. Para decirlo brevemente, la educación inclusiva supera las anteriores concepciones de integración educativa en tres puntos:

¹ Catedrático (EU) de Didáctica en la Universitat de Barcelona e investigador del *Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades* en el *Parc Científic* de dicha Universidad.

1. *Se dirige a toda la población excluida de la educación o con riesgo de serlo.* En este sentido cuando hablamos de inclusión educativa o de Educación para Todos, nos estamos dirigiendo a diferentes sectores de la población, dependiendo en buena medida de las zonas geopolíticas en que nos ubiquemos. Así, en bastantes (demasiadas) zonas del mundo un colectivo tan amplio como el de las mujeres está excluido, o en riesgo de serlo, de la educación, ya sea simplemente porque no acuden a la escuela o porque se ven forzadas a abandonarla precozmente. En otros lugares hablaremos de los niños y niñas trabajadores o simplemente de la infancia perteneciente a determinados sectores económicos o culturales. Desde esta perspectiva resulta obvio que las personas con discapacidad también forman un grupo con riesgo de exclusión, sea por falta de escolarización, por escolarización segregada o por motivos como los anteriores (abandono precoz, fracaso escolar estructural, etc.).
2. *Se focaliza en la escuela y, por extensión, en el sistema educativo.* En efecto, tanto las políticas como las prácticas inclusivas se dirigen, en primera instancia, hacia los cambios estructurales que favorecen la atención de todo el alumnado, con independencia de su condición social o de sus aptitudes personales. Así los principales objetos de estudio de las políticas inclusivas son las prácticas educativas y las formas de organización: la medida en que ambas propician una educación de calidad para todos y todas. Su objetivo: propiciar que todo el alumnado encuentre en la escuela un ambiente acogedor en el que pueda adquirir aprendizajes útiles y socialmente valorados. Con dos preguntas podemos ejemplificar esta nueva conceptualización. Si la pregunta más generalizada, antes de los años 90, era: ¿qué podemos hacer con el alumno que presenta las limitaciones X, para que acuda a la escuela regular?, la pregunta actual sería: ¿qué podemos hacer con la escuela para que pueda atender bien a todos los niños del barrio, incluyendo al que presenta unas limitaciones X?
3. *Se concibe la inclusión como una tarea comunitaria,* más allá de la acción de la escuela o del sistema educativo. La inclusión, entonces, no se percibe limitada a los muros de la escuela. De hecho, la mayoría de los problemas de exclusión tienen un origen social. Si no se encuentran modos de actuar socialmente, con los diferentes agentes educativos, y de implicarlos en los cambios que comporta la inclusión, difícil será que cualquier proyecto inclusivo alcance el éxito. La acción comunitaria, pues, debe concebirse como un eje fundamental de cualquier proyecto inclusivo, extremo que no siempre es tenido suficientemente en consideración.

Hechas estas tres importantes precisiones podemos entrar en el conflictivo concepto de *necesidades educativas especiales*. Concepto que se divulgó a finales de los años 70, sobre todo a partir del Informe Warnock (Warnock, 1978) con la intención de superar las concepciones médicas, centradas en los déficit, enfatizando las provisiones educativas requeridas por el alumnado con dificultades. Concepto que, hay que reconocerlo, acogimos con esperanza (Puigdemívol, 1993) El problema es que más pronto que tarde el concepto se utilizó como atributo individual y se instauró como categoría (Brennan, 1990). No es nada

infrecuente cuando te mueves por diferentes escuelas o institutos, escuchar expresiones como: ¿cuántos nee tenéis? o incluso en la literatura especializada encontrarse con auténticos pleonasmos como, por ejemplo: “*alumno con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad visual*”, para referirse a un alumno ciego!

No es extraño, entonces, que autores tan relevantes en el ámbito de la inclusión educativa como el matrimonio Susan y William Stainback (Stainback ;Stainback, 1999), Mel Ainscow (Ainscow, 2001) o Gordon L. Porter (Porter, 2003) se resistan en sus escritos al uso del concepto de necesidades educativas especiales. Quizás los más explícitos al respecto sean Booth y Ainscow, cuando en su *Index for Inclusion* afirman:

“La “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” (ACNEEs). Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros. El concepto “Necesidades Educativas Especiales” no se utiliza en este documento debido a que consideramos que el enfoque con el que se asocia tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos.

Ello ocurre porque al “etiquetar” a un alumno con NEE, se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y porque además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados”, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Por otro lado tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como “con Necesidades Educativas Especiales” en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista.”

(Booth ;Ainscow, 2002) pp. 20-21

En este punto resulta de gran interés la propuesta que los autores hacen, en el mismo *Index* de utilizar el concepto *Barreras para el Aprendizaje y la Participación*. Dicho concepto sí que nos obliga a enfocar nuestro trabajo en aquello que tenemos a nuestro alcance: ¿cuáles son las barreras, de todo tipo, que dificultan o impiden el aprendizaje de un alumno o alumna? ¿cuáles son las que pueden limitar o incluso impedir su participación? Las barreras se pueden encontrar en la escuela. Por ejemplo, cuando nos organizamos por grupos de nivel, mal llamados a veces “grupos flexibles”. Desde hace mucho tiempo sabemos que esta forma de organización perjudica claramente el aprendizaje del alumnado ubicado en los “grupos de bajo nivel” y, por otra parte, no beneficia significativamente el aprendizaje del alumnado de los “grupos altos”. Además limita la participación, puesto que se planifican actividades diferenciadas por niveles y se prescinde de los beneficios de participación y aprendizaje que se dan en los grupos heterogéneos.

Entendemos por déficit la limitación o privación de alguna facultad o función. Habitualmente, el déficit tiene un carácter estático y permanente. Mientras que, al referirnos a la discapacidad¹ lo hacemos más en el sentido de obstáculo o estorbo. En consecuencia, se trata de un concepto de carácter más dinámico. Por definición, la discapacidad tiene mucho que ver con las condiciones del entorno, siendo en buena medida superable cuando dichas condiciones son favorables. De ahí también unas de las más importantes reivindicaciones de los colectivos con discapacidad (Barton, 2008).

Nuestra actuación en el ámbito educativo no se centra en el déficit, a pesar de que la interacción entre déficit y discapacidad es extraordinariamente dinámica y en muchas ocasiones resulte prácticamente imposible diferenciarlos con claridad. Nuestro trabajo no va dirigido a que un niño con síndrome de Down deje de estar afectado por dicho síndrome o a que un niño ciego recupere la visión. Nuestro trabajo como educadores se dirige a *reducir* la discapacidad que puede derivarse de dichas limitaciones y de ello es responsable en buena medida la educación que reciban estos muchachos. La acción educativa con estos alumnos debe fundamentarse en dos principios básicos: *acoger el déficit*, ayudando al alumno en su proceso de autoconocimiento a descubrir sus aptitudes y sus limitaciones; y *reducir la discapacidad*, por medio de todas las aptitudes y capacidades que pueden desarrollarse mediante su proceso de aprendizaje.

Resulta útil, entonces, fijar la mirada en todo lo que rodea el aprendizaje de nuestros alumnos, empezando por las interacciones que se establecen entre ellos, porque ahí encontraremos nuestras posibilidades de acción como docentes, también institucional y también comunitaria, para desarrollar las que mejor contribuyen, en el caso del alumnado con alguna deficiencia o limitación, a reducir su discapacidad. Son muchas las posibilidades en este sentido. Sólo para organizar nuestra exploración de las BAP, las encuadraremos en 4 tipos: las *barreras actitudinales*, las *barreras metodológicas*, las *barreras organizativas* y las *barreras sociales*. Ahora bien, en los 4 tipos tomaremos en consideración la dimensión comunitaria, pues este aspecto es quizás el menos desarrollado en las propuestas existentes (por ejemplo, el propio *Index for Inclusion* de Both y Ainscow) y en el contexto social actual no podemos concebir el aprendizaje como algo limitado a la escuela o con un alto grado de independencia del entorno (Aubert *et al.*, 2008).

Sintéticamente, pues será objeto de un análisis más detallado en el propio curso, señalemos que entre las *barreras actitudinales* destaca la tendencia a la *derivación*. En efecto, la tendencia a suponer que el alumno con discapacidad “no es nuestro alumno”, sino que más bien es el alumno del “especialista”. El *a priori* de dicha suposición es que un maestro o una maestra de primaria no tiene los conocimientos suficientes como para afrontar la educación de un alumno con discapacidad. Hemos de debatir esta creencia.

Entre las *barreras metodológicas* destaca la creencia de que es imprescindible en clase trabajar con niveles de aprendizaje semejantes entre el alumnado. De lo

contrario se hace imprescindible el trabajo individualizado. Dicha forma de pensar dificulta enormemente la atención del alumnado con discapacidad, pero al mismo tiempo está muy alejada de la realidad de la escuela en la sociedad de la información.

Entre las *barreras organizativas* nos vamos a ocupar de las diferentes formas de agrupación del alumnado y de las posibilidades de intervención de la comunidad en diferentes formas de apoyo a la escuela. También deberemos analizar la nueva organización del trabajo del profesorado de apoyo (EE. o PT). Finalmente nos ocuparemos de las *barreras sociales*, poniendo un especial énfasis en el papel de las familias, especialmente cuando estamos trabajando con “familias no académicas”. Los prejuicios sobre las mismas constituyen una de las barreras más importantes para el aprendizaje de muchas niñas y niños con y sin discapacidad.

Lectura No. 2

BARRERAS QUE IMPIDEN LA ESCUELA INCLUSIVA Y ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA CONSTRUIR UNA ESCUELA SIN EXCLUSIONES

LÓPEZ MELERO MIGUEL

Catedrático de Didáctica y organización escolar

Universidad de Málaga (España)

Adaptado de: Innovación Educativa, n.º 21, 2011: pp. 37-54

Barreras que impiden la educación inclusiva

En la escuela inclusiva hemos de saber cuáles son las barreras que producen la exclusión en las aulas y cuáles deberían ser las ayudas para reconducir la inclusión. Entendemos por ayudas aquellos elementos del contexto educativo que contribuyen a que el alumnado esté incluido social y educativamente en las aulas. Las barreras, por el contrario, son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad. O como afirma AINSCOW (2004) el concepto de “barreras” hace referencia a cómo, por ejemplo, la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos. El desarrollo de prácticas inclusivas requiere que para que las barreras puedan ser eliminadas han de ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado, sin este reconocimiento, las barreras permanecerán. El punto inicial de cualquier cambio es partir del análisis de por qué está ocurriendo lo que está ocurriendo en ese contexto. Las barreras que están impidiendo la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela son de ámbitos muy diferentes, a saber: a) Políticas (Normativas contradictorias) b) Culturales (conceptuales y actitudinales) c) Didácticas (Enseñanza-Aprendizaje).

a) Barreras Políticas: Leyes y normativas contradictorias La primera barrera que impide el aprendizaje y la participación de alumnado en las aulas, y que está obstaculizando la construcción de una escuela pública sin exclusiones, son las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes, por un lado hay leyes que hablan de Una Educación Para

Todos (UNESCO, 1990) y, simultáneamente, se permiten Colegios de Educación Especial. Por otra parte se habla de un currículum diverso y a la vez, se habla de adaptaciones curriculares. Hay leyes que hablan de la necesidad del trabajo cooperativo entre el profesorado y en otras se afirma que el profesor de apoyo debe sacar a los niños fuera del aula común. Todo este tipo de contradicciones de política educativa obscurecen la construcción de la escuela inclusiva.

b) Barreras Culturales: La permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatoria entre el alumnado (etiquetaje). Barrera que impide la inclusión es la cultura generalizada en el mundo de la educación de que hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, „normal" y el „especial" y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que éste último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza, de ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración. Y lo mismo ocurre cuando se habla de evaluación diagnóstica más que una ayuda para mejorar la educación de las personas diversamente hábiles es un etiquetaje que produce mayor segregación y discriminación. Últimamente también el de „adaptaciones curriculares".

El desarrollo humano no consiste sólo en señalar lo que uno es ahora, sino lo que puede ser con la ayuda educativa de los demás. El desarrollo depende del devenir. Es algo que está por hacer. Es decir que el desarrollo depende de la oferta educativa, y si ésta es de calidad, el desarrollo será de calidad. De ahí el carácter educativo y ético del diagnóstico. Por eso el diagnóstico al orientarnos de las competencias cognitivas y culturales del alumnado requiere que el profesorado cambie sus sistemas de enseñanza.

c) Barreras Didácticas: Procesos de enseñanza-aprendizaje.

Primera: La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Cuando el aula no es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje. En el contexto de la educación inclusiva, el aula se concibe como un espacio cultural y público que debe reflejar la cultura, valores y finalidades de la escuela, y donde el profesorado se entrelaza con el alumnado en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida. Y esto sólo será posible si todo el alumnado tiene la oportunidad de intercambiar sus experiencias (diálogo), de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando tareas de manera cooperativa y solidaria donde se establecen unas normas de convivencia democrática y, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y significación para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca). En estas aulas el profesorado planifica la clase como una unidad, donde todo el alumnado sabe que puede haber algún compañero con

dificultades para el aprendizaje, pero que si le ayuda, va a superarlas. Por tanto, todo el aula se convierte en una unidad de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organiza ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa.

Segunda: El currículum estructurado no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Ruptura con las adaptaciones curriculares. Un currículum que no produzca desigualdades ni educación de segundo orden o de baja calidad, por tanto ha de ser un currículum que, ahondando en las diferencias del alumnado erradique las desigualdades, y haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes (currículum diversificado: aprender lo mismo pero con experiencias diferentes). El qué ha de aprender el alumnado y el cómo ha de realizarse ese aprendizaje es la base del currículum escolar. ¿Entonces, es factible generar procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula donde puedan aprender todos los niños juntos independientemente de sus peculiaridades cognitivas, culturales, étnicas o religiosas? La respuesta a este interrogante ha supuesto dos concepciones contrapuestas y enfrentadas de prácticas educativas. Una, la de aquellos profesionales que defienden la idea de que la escuela ha de ofrecer un currículum común y otra, la de quienes piensan que el currículum ha de ser doble. Didácticamente hablando esto significa decidir a priori el ofrecer a determinado alumnado una educación de menor calidad, renunciando a unas expectativas de aprendizaje al hacer una adaptación curricular, ya sea escrita o no, con lo cual, lógicamente, ni alcanzarán los mismos resultados ni se desarrollarán en función de sus peculiaridades. Se interpretan las adaptaciones curriculares como reducción del currículum, eliminando objetivos o eliminando contenidos, sin haber llevado a cabo los enriquecimientos prescriptivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestra propuesta, sin caer en un optimismo pedagógico ciego -y siguiendo el pensamiento de VYGOTSKY (1995) de que la cognición depende de la cultura-, mantenemos unas razonables expectativas en las posibilidades cognitivas de los seres humanos: todas las personas están capacitadas para aprender. Lo único que se necesita es una educación adecuada. Y ésta sólo se consigue convirtiendo las aulas en comunidades de aprendizaje transformando las dificultades en posibilidades (FREIRE, 1993, nos diría „posibilidades de mejora“). reales y el desarrollo de las estrategias para “aprender a aprender”, tales como: planteamiento de situaciones problemáticas y explicación de las mismas, búsqueda de información.

Tercera: La organización espacio-temporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo a la actividad a realizar. Esta cultura inclusiva debería comprender, al menos una adecuada formación en el equipo

directivo con la inclusión (liderazgo compartido=en donde el director es el máximo responsable entre los responsables) y una buena formación en la educación participativa, una manera distinta de construir el conocimiento (socio-constructivismo) evitando el doble currículum en las aulas, la formación de grupos heterogéneos y trabajo cooperativo entre el alumnado así como participación de la comunidad escolar en los valores inclusivos. La enseñanza interactiva y el trabajo por grupos heterogéneos han de ser la nueva estructura organizativa del aula.

Ésta se organizará de tal manera que el alumnado se ayude mutuamente y el alumnado que „no ofrezca dificultades“ (si es que éste existe) sea un soporte importante para aquellos que sí las tengan. Toda el aula se convierte en una unidad de apoyo. Es decir, en una escuela sin exclusiones se requiere de una organización cooperativa de acuerdo a la diversidad de aprendizajes del alumnado, creándose una nueva cultura en el aula donde el alumnado deja de ser un consumista de conocimientos, individualmente, y se convierte en un amante de la cultura compartida con el profesorado y con sus iguales, se busca la heterogeneidad en los grupos de trabajo y no la homogeneidad, estableciendo el apoyo dentro del aula y no fuera para evitar las frustraciones y comparaciones, el respeto a los distintos modos y ritmos de aprendizaje, la construcción del conocimiento de manera compartida, la sintonía de acción entre el profesorado de apoyo y el profesorado, etc. Así el aula se convierte en un lugar para conocerse, comprenderse y respetarse en las diferencias. (GIANGRECO, M. 2001. Citado por STAINBACK, S. y STAINBACK, W. 2001, p. 119).

Cuarta: La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. Si queremos hablar de escuela inclusiva el profesorado ha de cambiar su mentalidad y en lugar de pensar en el sujeto de aprendizaje, en sus peculiaridades y en su entorno familiar, ha de hacerlo en cómo cambiar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esto implica rechazar las explicaciones de fracaso escolar que se centran exclusivamente en subrayar que son debidas a las características de determinado alumnado y de sus familias y, por el contrario, se requiere analizar qué obstáculos están impidiendo la participación y el aprendizaje de algunos niños en la escuela.

Podemos asegurar que la clave en los procesos de inclusión es el profesorado. Por un lado, sus creencias, sus actitudes y sus acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión. Por otro, si los modelos de enseñanza implica a todo el profesorado del centro o a la gran mayoría, o a unos pocos. El profesorado suele resistirse a cambiar sus procedimientos de enseñanza, pero cuando es un cambio en todo el profesorado, las resistencias son menores. En este sentido los cambios vienen determinados porque sus percepciones sobre el

alumnado han cambiado. El papel del equipo directivo es fundamental. Por eso una estrategia muy importante para fomentar los procesos de inclusión en centros es desarrollar algún proyecto de investigación donde el profesorado se sienta apoyado y estimulado para seguir trabajando en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los niños de la clase (los docentes como investigadores). En una escuela inclusiva el papel del docente tiene que dejar de ser el de un mero transmisor de conocimientos y se ha de dedicar a enseñar cómo se construye el conocimiento que aún no existe, dejando de ser un profesional como mero aplicador de técnicas y procedimientos (racionalista y técnico), convirtiéndose en un curioso investigador que sabe abrir espacios para que el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo, desarrollando su autonomía y su libertad como docente comprometido para el cambio y transformación social (KEMMIS, S. y McTAGGART, 1988).

Quinta: La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado. La educación en valores necesaria en la escuela pública, cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino que ha de ser una tarea compartida entre familias, profesorado y demás agentes educativos (organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, etc.). Esta corresponsabilidad educativa, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para nuestros hijos, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos. Barreras que impiden la escuela inclusiva juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar el papel que a cada cual nos corresponde en la educación de nuestros hijos para hacer frente a una sociedad que tiene como valores importantes la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto a la diversidad. La educación para la convivencia democrática y participativa nos abre la esperanza para la construcción de un proyecto de sociedad y de humanización nueva, donde el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad serán los valores que definan las relaciones entre familias y profesorado, entre profesorado y alumnado y entre profesorado y comunidad educativa, donde el reconocimiento de la diversidad humana está garantizado como elemento de valor y no como lacra social.

Por eso hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes. Cambiar las prácticas pedagógicas significa que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes, significa que hay que cambiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, significa que ha de

SESIÓN 5

Temática de la sesión: Estrategias de intervención

Objetivo: Exponer algunas estrategias de intervención para trabajar las diferentes discapacidades en el aula.

1. **Dinámica:** “Armar rompecabezas”

En el siguiente recuadro, anota tus conclusiones de la actividad.

2. **Dinámica:** “Construyamos frases”

Discute con tu compañero tus conclusiones sobre las frases que te tocaron y anótalas en el siguiente recuadro.

ANÁLISIS DE LAS FRASES



3. Cierre del taller.

En el siguiente recuadro escribe tu experiencia sobre el video. No te rindas nunca.



- Esperando que las experiencias vividas hayan sido de tu agrado y principalmente valiosas para tu práctica docente.

Gracias por tu participación.

ANEXO II

CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD

Sexo _____ Edad _____

Escolaridad _____

A continuación se presentan un listado de incisos que se refieren a la inclusión educativa de niños con discapacidad en las escuelas.

Por favor responda honestamente marcando con una X lo que mejor describa su actitud hacia la inclusión.

No		1 Totalmen te en desacuer do	2 En desacuer do	4 De acuer do	5 Totalmen te de acuerdo
1	Todos los niños con discapacidad deben asistir a escuelas especiales				
2	Un niño con Síndrome de Down en el aula que interrumpe a sus compañeros constantemente provoca malestar al docente titular				
3	Diseñar las mismas actividades para todo el grupo genera aprendizajes significativos en cada uno de los alumnos				
4	Las actividades sencillas que no implican retos promueven el aprendizaje significativo en los alumnos				
5	El Sistema Braille, la Lengua de Señas Mexicanas, sistemas auditivos, son algunas de las estrategias para trabajar con niños con discapacidad y se utilizan en las aulas regulares				
6	No es necesaria la colaboración del docente de Escuela regular y de Educación Especial para dar mejor atención a los menores con una condición de discapacidad				
7	Los niños con discapacidad auditiva son menos inteligentes que los				

	demás niños				
8	La discapacidad es inherente a la persona				
9	Desde la planeación didáctica se deben mirar las estrategias de apoyo para disminuir o eliminar las barreras que enfrentan los alumnos con discapacidad				
10	El respeto hacia todos los alumnos implica evaluarlos de la misma manera y en las mismas condiciones				
11	No es necesario conocer el estilo y ritmo de aprendizaje del alumno con discapacidad, debido a que ni va a aprender				
12	Los factores sociales (cultura, pobreza, etc.) originan la discapacidad				
13	Los niños en situación de autismo que quitan objetos a sus compañeros son un problema para los mismos compañeros en el aula				
14	Las bajas expectativas sobre el rendimiento de un alumno con discapacidad tienen influencia en su autoestima				
15	Los entornos negativos (violencia, discriminación, etc.) agudizan la discapacidad de las personas				
16	A un niño con discapacidad auditiva se le debe tratar igual que a cualquier otro niño				
17	El modelo social de la discapacidad promueve las interacciones favorables				
18	Las barreras para aprender y participar que enfrenta un niño pueden estar situadas dentro del salón de clases y/o escuela				
19	Las actitudes positivas hacia los niños (calidez, apoyo y empatía) promueven un desarrollo armónico en los niños aún en situaciones críticas				
20	Sentar a un niño débil visual lejos del pizarrón no favorece su aprendizaje				

ANEXO III

PARRAFO TRADUCIDO EN DIFERENTES IDIOMAS

"el aula de clases es donde se ponen en escena las más fieles y verdaderas interacciones entre los protagonistas de la educación intencional, maestros y estudiantes"

Duarte, J. (s/f) Ambientes de Aprendizaje una Aproximación Conceptual. Revista Iberoamericana de Educación. <http://cvonline.uaeh.edu.mx>

"Das Klassenzimmer ist, wo sie die treuesten und wahren Wechselwirkungen zwischen den Protagonisten der absichtlichen Bildung, Lehrer und Schüler der Bühne" ALEMÁN

"alfasl alldirasi hayth tanzim alttafaeulat al'akthar 'aminatan wasadiqatan bayn 'abtal alttaelim aleumd walmuelimin walttllab" ÁRABE

"I asnata staya e myastoto, k deto te organizirat na -verni i istinni vzaimode stviето mezhdou glavnite geroi ot prednamereni obrazovanie, uchiteli i uchenitsi" BÚLGARO

"Učebna je místo, kde etapě nejvíce věrná a pravá interakce mezi protagonisty záměrných škol, učitelů a studentů" CHECO

"그들이 의도적 인 교육, 교사와 학생의 주인공 사이에 가장 충실하고 진정한 상호 작용을 무대 곳 교실이다"

"geudeul-i uidojeog in gyoyug, gyosawa hagsaeng-ui ju-ingong saie gajang chungsilhago jinjeonghan sangho jag-yong-eul mudae gos gyosil-ida" COREANO

“課堂是他們故意階段教育，教師和學生的主人公之間最真實可信的互動”

“ è táng shì tāmen gùyì jiēduàn jiàoyù, jiàoshī hé xuéshēng de zhǔréngōng zhī jiān zuì zhēnshí kě xìn de hùdòng” CHINO TRADICIONAL

Učionica je mjesto gdje se organizuju najvjerniji i istinski interakcije između protagonista namjernog obrazovanja, nastavnica i učenica BOSNIO

"Is é an seomra ranga i gcás céim siad na hidirghníomhaíochtaí is dílse agus fíor idir na protagonists an oideachais, múinteoirí aon ghnó agus do mhic léinn ” IRLANDÉS

Η πράξη είναι όπως ηρ ζηάδιο ο πιο πιζ ήρρ και αληθινόρ αλληλεπιδπάξειρ μεραξύ ηων ππωηργωνιζηών ηηρ πποθέζε ωρ ηηρ εκπαίδεσζη η, εκπαιδεσηκούρ και μαθηήρ

"I táxi éinaí ópou to stáδιο o pio pistós kai alithinós allilepidráséis metaxý ton protagonistón tis prothéseos tis ekpaídefsis, ekpaideftikούς kai mathités" GRIEGO

Onlar kasıtlı eğitim, öğretmen ve öğrenci kahramanları arasında en sadık ve gerçek etkileşimleri sahne nerede sınıf olduğunu TURCO

「彼らは意図的な教育、教師と生徒の主人公の間の最も忠実な真の相互作用を上演どこの教室があります」 JAPONÉS

"L'aula è dove mettono in scena le interazioni più fedeli e vere tra i protagonisti di istruzione intenzionali, insegnanti e studenti" ITALIANO

"A sala de aula é o lugar onde eles apresentam as interações mais fiéis e verdadeiras entre os protagonistas da educação intencionais, professores e alunos" PORTUGUÉS

ANEXO IV
FRASES
ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD

-La colaboración con los compañeros en el aprendizaje o en la construcción de los conocimientos, la búsqueda, la indagación, la exploración, la investigación y la solución de problemas, juega un papel importante.

-Hay que cuidar el interés, la curiosidad, el placer, el deseo de aprender y, por ello, es importante cuidar la disposición del alumno para el aprendizaje significativo.

-El lenguaje es crucial para el desarrollo cognoscitivo ya que proporciona el medio para expresar ideas y plantear preguntas.

-Es conveniente introducir en los procesos educativos el mayor número de experiencias educativas.

-Se debe brindar un clima de confianza en las aulas, para que los niños pregunten cuando no saben o no entiendan.

-Dar espacio a los sentimientos y emociones dentro del aula: la alegría, la tristeza, el miedo, la inseguridad, la amistad, etc., se debe celebrar los éxitos, felicitar por los logros, los avances.

-Los alumnos con discapacidad suelen necesitar ambientes bien estructurados y organizados, donde el orden les facilite sus tareas.

-Tener al alcance, limpios y ordenados los materiales.

-La organización del aula debe garantizar que todos los alumnos ven a la educadora cuando explica, lee un cuento, etc.

-Los alumnos deben estar cerca de la educadora o no quedar relegados al fondo del aula.

-Los alumnos con discapacidad no se agrupan solamente con los estudiantes con necesidades especiales similares.

-En ocasiones el agrupamiento homogéneo es muy adecuado para trabajar ciertos aprendizajes; mientras que el agrupamiento heterogéneo sirve para enriquecer otros aprendizajes, la socialización, motivación, etc.

-El aula inclusiva tiene que ser un ambiente rico en estímulos, lo que se logra con diferentes recursos y materiales de distinto tipo: música, periódicos murales, postres, fotografías, etc. Pero esta riqueza también se proporciona a través de la variedad de tareas, estímulos, apoyos, materiales y actividades que “enganchen” a los alumnos.

-Utilización de música para crear ambientes de trabajo más dinámicos o relajados.

- Dar espacio al sentido del humor y la risa. Dicho de otra manera más sencilla, por medio del sentido del humor se goza educando y se aprende riendo.

-Las instrucciones que se brindan deben ser claras, concretas y sencillas, propiciando un medio de comunicación adecuado.

-Plantear actividades que puedan ser trabajadas por todos pero con diferentes niveles de exigencia para que puedan adecuarse a los diferentes niveles de desempeño de los alumnos con discapacidad.

-Nunca enfatizar en el error, sino guiar mediante un apoyo para dar la respuesta correcta.

-Enfatizar la parte de la actividad que realizó adecuadamente o el logro que tuvo respecto a las tareas previas.

-Preparar las evaluaciones previamente con todas las adecuaciones necesarias para evaluar el proceso y garantizar el éxito, permitiéndole utilizar recursos adicionales en el momento de la evaluación.

-Equilibrar los elogios y correcciones que recibe el alumno, siempre deben ser mayores los reconocimientos.

-El docente debe mantener presencia visual utilizando expresiones faciales que refuercen la interacción en clase y moverse por todo el salón.

Verificar que el alumno recibió y procesó adecuadamente la instrucción y la información.

-Realizar al inicio de la jornada escolar la planeación de actividades, donde el alumno pueda participar activamente.

-En caso de ser necesario se debe brindar más tiempo para realizar el trabajo asignado.

-Permitir el uso de material concreto para la resolución de problemas.

-Visualizar en donde sentarlo en caso de salir constantemente del aula y distraerse con materiales vistosos.