



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y
EDUCACIÓN A DISTANCIA

**La Pedagogía Corporal. Hacia una pedagogía
de inclusión para estudiantes con problemas
de aprendizaje en Secundaria.**

TESIS

Que para obtener el título de:

Licenciada en Pedagogía

P R E S E N T A:

ERIKA HERNÁNDEZ VALLE

ASESORA:

DRA. MARIA DE LAS MERCEDES DE AGÜERO SERVÍN



Cd. Universitaria, Cd. Mx., 2021



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.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres Jorge y Carmen por su ejemplo de vida.

A mis hijos Paulina y Jocsan por su amor, paciencia e inspiración para ser mejor cada día.

A mi esposo Eduardo por su apoyo y amor incondicional.

A mis hermanos Leticia, Verónica, Jorge, Mario, Karina, Claudia y Pablo por ser los mejores.

A mis sobrinos Zaida, Jorge, Armando, Hatziry, Alain, Yasser, Alison, Keytel y Matías por existir.

A mis maestros Mercedes de Agüero, Andrea Ugalde, Lourdes Choza, Alejandra Lafuente, Rosa María Sandoval, Mónica Lozano, Mónica Mendoza, Mariana Balzaretti, Juan Manuel Zurita, Rubén Altamirano, Thelma Lomelí, Bruno Delgado, Minerva Nava, Ana Lilia Lemus, Ana Corina y Cecilia Carrasco por todas las enseñanzas.

A mis amigas Mitzy, Rosario, Mayra y Mariana, por todos los días felices en los años de universidad.

A la UNAM y La Facultad De Filosofía Y Letras por ser mi alma mater.

Índice

Introducción	5
Capítulo 1 Juan. Una historia para la inclusión	13
1.1 Juan	13
Capítulo 2 El aprendizaje	19
2.1 Postulados teóricos del aprendizaje	19
2.2 Problemas de aprendizaje y la educación especial en México	27
2.3 Desafíos educativos frente a los problemas del aprendizaje en México	53
Capítulo 3 Intervención para la inclusión de la Secretaría de Educación Pública. Un contexto para trabajar la pedagogía corporal.	57
3.1 Políticas y programas para el desarrollo de la Juventud	57
3.2 Proyecto de inclusión educativa en México. Sus antecedentes	61
3.3 Proyecto De Inclusión En La Secretaría De Educación Pública	69
3.4 Cobertura y estrategias de atención de alumnos con NEE en la ciudad de México	86
Capítulo 4 Psicología y pedagogía corporal	95
4.1 Otras formas de aprender y vivir el cuerpo.	96
4.2 Principios y conceptualizaciones de la psicología corporal	108
4.3 Pedagogía corporal	122

4.4 Una propuesta alternativa	128
Capítulo 5 Método de investigación	135
5.1 Objetivo de investigación: Problemas, pregunta y muestra de estudio.	135
5.2 Instrumentos de investigación: Población, cuestionarios, entrevistas.	137
Capítulo 6 Resultados	141
6.1 Resultados del cuestionario	141
6.2 Cobertura para la atención de alumnos en riesgo	159
6.3 Atención de alumnos en riesgo	161
Capítulo 7 Proyecto de intervención: pedagogía corporal para los alumnos con problemas de aprendizaje	171
7.1 Dimensiones de trabajo corporal	171
7.2 Operatividad	175
7.3 Proyecto de inclusión para la atención de alumnos con problemas de aprendizaje desde una pedagogía corporal en una secundaria de la Ciudad de México	176
7.4 Secuencias didácticas	180
Conclusiones	199
Anexos	
Bibliografía	

Introducción

Acercarse a cualquier fenómeno que está ocurriendo dentro de la escuela es acercarse al microcosmos de lo que en la sociedad moderna está acaeciendo. El tema de *la inclusión* se ha manejado desde los grandes discursos en los años 70 y 80, con la posibilidad de incluir a todos los ciudadanos al mundo laboral y la posibilidad de brindarles espacios públicos y privados para su inserción al mundo social y cultural que se les negó por muchos siglos. Esta posibilidad por supuesto se trasladó al ámbito más representativo de una sociedad democrática: la *escuela*.

Cuando se habla, actualmente, de la sociedad democrática se refiere a que cualquier ciudadano tiene derecho a que el Estado le brinde todas las oportunidades y posibilidades para que desarrolle su potencial intelectual, laboral, político y civil, sin importar su condición social, económica o cultural. La oportunidad más clara de desarrollo y de respuesta a los ciudadanos por parte de una sociedad democrática es la educación, esta es la que le permite ubicarse dentro de los parámetros de la normalidad física, conductual e intelectual, le ofrece un lugar en el sistema educativo regular; es decir, una escuela a la que sólo acuden los estudiantes que se encontraban dentro de los parámetros normales de desarrollo físico, conductual e intelectual (Bermeosolo, 2010).

Con la idea de incluir a los otros que no están dentro de la normalidad establecida por la medicina, la política y la cultura, surgen nuevas visiones acerca de por qué es necesario regular la inclusión educativa para brindar bienestar social. Para los fines de esta investigación, se abordará la concepción de algunas visiones como la atención a la diversidad y la equidad educativa. Estas visiones están relacionadas directamente con la inclusión educativa.

Una de las visiones centrales para los nuevos modelos de educación inclusiva es la que tiene como principio abordar la inclusión basada en la diversidad y no en la homogeneidad, consideran que cada alumno es único, por lo que las diferencias son inherentes al ser humano y están dentro de lo normal. Con base en esta concepción de la educación inclusiva es necesario proponer y desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad

para optimizar el desarrollo personal y social, y para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje (León, 2012). Esta visión busca acabar con los parámetros de la normalidad y de la anormalidad establecidos por muchos años por la medicina y la psicología dentro del ámbito escolar, así como el desarrollo en la infancia y en la adolescencia.

Muchos de los problemas educativos actuales no son atendidos por una pedagogía que entienda la realidad educativa, ya que al igual que la inclusión, muchas de las necesidades educativas se atienden desde los supuestos preconcebidos y que no son, ni en lo mínimo supuestos que tengan que ver con la realidad educativa actual. Flecha (1994) considera que los presupuestos creados en las políticas educativas no propician soluciones educativas, ya que se enfrenta a los problemas complejos con herramientas intelectuales y heurísticas de otros tiempos, bajo una mentalidad evolutivo-lineal, que contempla un mundo homogéneo, estable, en el que las mismas causas producen más o menos los mismos efectos.

Dentro del sistema de educación básica en los años 60 se establecieron los [rasgos] rangos de ingreso a la escuela para los docentes y alumnos. Dentro de esos rasgos psicológicos y de desarrollo para el ingreso de los alumnos a la escuela se favorecen las condiciones de normalidad motriz, cognitiva y de lenguaje, de acuerdo a la etapa de desarrollo de cada alumno. Estas condiciones, se argumentaba que favorecen el ingreso, adaptación y egreso de los considerados normales, por lo menos en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). La educación de los que estaban fuera de la “normalidad”, ocurría dentro de escuelas de educación especial, de esta manera dejaba claro que la atención a los alumnos con discapacidades o problemas de aprendizaje y afectivas requería de una atención especializada. Esta disposición en la actualidad ha cambiado.

Las escuelas de educación pública de nivel básico en la Ciudad de México han matriculado alumnos con necesidades educativas especiales, como respuesta al ACUERDO número 24/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa.

Dentro de esta variedad de estudiantes con necesidades educativas especiales, los alumnos con problemas para el aprendizaje y emocionales son los que cada día se suman a las aulas sin que la escuela pública o privada les pueda asegurar el aprendizaje que requerirán para su vida adulta, para el mercado laboral o en algunos casos, para la inserción en la educación media superior y superior, o para establecer relaciones de familia, personales o de trabajo plenas y armónicas.

En una sociedad globalizada, fuertemente conectada por la internet y cada vez más multicultural e inclusiva, la psicología educativa no puede ser la única perspectiva para la atención de los estudiantes con problemas de aprendizaje. Considero necesario que se exploren nuevas perspectivas pedagógicas que puedan abordar el aprendizaje de los jóvenes de forma integral; es decir no sólo como seres psicológicos sino corporales y sociales que se configuran de diversas maneras, en diversos contextos sociales y culturales, cuyo sistema educativo es masivo. En la escuela los recursos de atención se limitan por la diversidad de problemáticas que enfrentan en las escuelas regulares. Los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) son relegados a ser tratados como iguales en las aulas, con técnicas de aprendizaje que se limitan a tomar notas, hacer exámenes y a demostrar de alguna forma que aprendió algún tema. Atendiendo sus particularidades como la falta de interés, el desgano y la rebeldía solo con reportes a los padres y bajas calificaciones.

Por lo anterior se considera importante tener un acercamiento teórico a las propuestas de la pedagogía de lo corporal que permitan ampliar las intervenciones educativas para estudiantes con problemas de aprendizaje.

En esta tesis se argumenta que la pedagogía corporal es ser una alternativa de intervención en el nivel de Secundaria que fomenta los procesos para incluir en la escuela regular a alumnos con problemas de aprendizaje y de otras discapacidades, así como fomentar el aprendizaje a través del movimiento energético para la vida plena, la expresión emocional, los vínculos afectivos necesarios en el aprendizaje y la motivación en la construcción del conocimiento.

Esta tesis es un estudio en la escuela Secundaria Dna. Núm. 236 “Iztapalapa” en el turno matutino en la alcaldía Iztapalapa, la cual atiende a alumnos con problemas de aprendizaje que no alcanzan los ritmos de aprendizaje y las exigencias curriculares del nivel secundaria. Se seleccionó a 45 alumnos de acuerdo a diagnósticos asociados con trastornos de atención en el aula tales como: Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH); bajo rendimiento intelectual; y retraso global del desarrollo; así como alumnos con problemas de índole socio-familiar como: el divorcio de padres, violencia intrafamiliar, abuso, sobreprotección y/o abandono.

En dicha escuela se observa un problema: el desconocimiento de los beneficios escolares y extraescolares que puede brindar la Pedagogía de lo Corporal a los alumnos con problemas de aprendizaje. Con base en esta situación la presente tesis busca responder a una pregunta de investigación: ¿Cuáles son las herramientas de la pedagogía corporal que pueden brindar beneficios escolares y extraescolares a alumnos con problemas de aprendizaje?

El objetivo general de esta investigación es fundamentar y realizar un proyecto de intervención de pedagogía corporal para alumnos con problemas de aprendizaje de Secundaria.

Los objetivos específicos son:

1. Analizar el proyecto y el contexto de intervención educativa para la inclusión de la Secretaría de Educación Pública.
2. Analizar desde la teoría genético-cognitiva, la clasificación y características de las necesidades educativas especiales y los problemas de aprendizaje.
3. Elaborar un marco de referencia acerca de la Pedagogía Corporal.
4. Recabar información acerca de cuáles son los problemas de aprendizaje que se presentan con más regularidad en el nivel secundaria dentro de la Unidad de Educación Especial Inclusiva (UDEEI) No. 28 Zona escolar 5, a la cual se encuentra inscrita la escuela.
5. Identificar la naturaleza de las barreras psicosociales que enfrentan los jóvenes que estudian Secundaria y tienen problemas de aprendizaje.

6. Identificar la naturaleza de los obstáculos de método y curriculares que enfrentan los profesores y los directivos de la escuela para atender a los estudiantes con problemas de aprendizaje en Secundaria.
7. Explorar nuevas formas de aprender con base en la pedagogía corporal.

Es importante que al incluir alumnos con necesidades educativas especiales, el sistema educativo esté preparado su atención. La atención de alumnos con problemas de aprendizaje no se puede limitar a que tengan un lugar dentro de las escuelas, el reto de toda escuela tiene que dirigirse a brindar una oportuna y eficaz educación para esta población.

Las intervenciones que hasta hoy se ofrecen a los alumnos detectados con problemas de aprendizaje están en función de las teorías, conductistas, constructivistas y cognoscitivas de la psicología educativa o psicopedagogía, que en la mayoría de los casos sólo la puede brindar la Unidad de Educación Especial Inclusiva, vía los maestros especialistas con preparación psicológica y son insuficientes debido a que la población con problemas de aprendizaje crece cada año escolar.

Se observa una falta de apoyo por parte de docentes y directivos para implementar las adaptaciones curriculares, metodológicas y de infraestructura, que se requiere hacer al atender a jóvenes con NEE. Las intervenciones que a los alumnos se les brindan tienen beneficios focalizados en el rendimiento escolar, por lo que es importante brindar nuevas propuestas para que los alumnos con problemas de aprendizaje no sólo obtengan buenas calificaciones, o mejoren su rendimiento, sino que experimenten una intervención escolar que aporte al cuidado de sus emociones, al cuidado de su vida; es decir, experimentar la construcción de nuevos y mejores experiencias y saberes por la vía del cuerpo.

La aportación de una pedagogía de lo corporal para la atención de niños con problemas de aprendizaje me parece pertinente, pues considero que los sistemas escolares priorizan el aprendizaje cognoscitivo que nace solo del cerebro y dejan de lado el aprendizaje mediante las experiencias en el cuerpo, las emociones y el aspecto afectivo. Esta investigación tiene la intención de revalorar al cuerpo como

el medio más importante para que los alumnos con problemas de aprendizaje, no sólo mejoren su rendimiento escolar, sino que durante sus procesos de vida puedan aprender sintiendo.

Esta tesis tiene como soporte teórico para abordar el tema del aprendizaje las aportaciones de los principales exponentes de la psicología cognitiva de Jean Piaget y Lev Vygotsky y de la psicología humanista Carl Rogers. Como soporte teórico para exponer las aportaciones de la pedagogía de lo corporal se analizarán la teoría de Wilhelm Reich y la de Alexander Lowen; y en la pedagogía de lo corporal Norma Delia Durán Amaciza y Sergio López Ramos.

La tesis se organiza en los siguientes capítulos

Capítulo 1 Juan. Una historia para la inclusión

Describe de forma breve la experiencia emocional de un alumno de Secundaria con problemas de aprendizaje. Es un primer acercamiento para justificar la necesidad de una intervención pedagógica corporal.

Capítulo 2 El aprendizaje

Este capítulo resulta de gran importancia para los fines de esta tesis, ya que nos permite conocer cuáles son los postulados teóricos sobre el aprendizaje de corriente de la psicología genético-cognitiva. Se expondrá cuáles son los factores que influyen en los problemas de aprendizaje tales como: las habilidades cognitivas y psicológicas, los contextos sociofamiliares, y la discapacidad o déficit. Se revisarán las definiciones de problemas de aprendizaje en la población de estudio y para finalizar se presenta parte de los desafíos educativos que se tienen frente a los problemas de aprendizaje.

Capítulo 3. Intervención para la inclusión de la Secretaría de Educación Pública. Un contexto para trabajar la pedagogía corporal.

En este capítulo revisaremos cuáles son los proyectos de intervención que ha diseñado la Secretaría de Educación Pública para la atención de alumnos con problemas de aprendizaje en riesgo de reprobación o rezago. También revisaremos

algunas cifras que nos expresan cuales son las realidades en números con relación a la Educación Especial y la UDEEI. Presentaremos parte del testimonio de la Directora de UDEEI no. 28 y el Maestro Especialista que tienen a su cargo la atención de alumnos con problemas de aprendizaje de la escuela en la que se realizó la investigación.

Se realizará un contraste entre los ideales de la SEP en el tema de inclusión con las realidades que viven día a día los alumnos en las escuelas. Para terminar el capítulo consideraremos el contexto de estos centros educativos con la intención de poder justificar la necesidad de poner en la escuela una alternativa de atención a los alumnos con problemas de aprendizaje desde la pedagogía corporal.

Capítulo 4 Pedagogía y Psicología

En este capítulo revisaremos los postulados teóricos que abordan la conducta humana y el cuerpo. Tales postulados se relacionan con otros ámbitos humanos como los factores sociales y psicoactivos; además de las relaciones interpersonales, las cuales han dado la pauta para considerar a la afectividad, la cultura y las emociones dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todo lo anterior, con la finalidad de diseñar una propuesta de intervención basada en los principios de la pedagogía corporal para la atención de alumnos con problemas de aprendizaje.

Capítulo 5 Método de investigación

En este capítulo se describe el objetivo general de la investigación, así como el tipo de investigación implementada y los instrumentos empleados para la recolección de los datos y los criterios empleados para seleccionar a los alumnos.

Capítulo 6 Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos del cuestionario relacionado con la corporalidad de los alumnos. Se presentan los comentarios de los maestros especialistas encargados de la atención de alumnos con problemas de aprendizaje

de la secundaria 236 Iztapalapa. Se hace una interpretación sobre los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los alumnos sobre alimentación, descanso, emociones y ejercicio físico que servirán para plantear la propuesta de intervención.

Capítulo 7

En este capítulo se presenta el proyecto de intervención para alumnos con problemas de aprendizaje. Se justifica la intervención, se describe la operatividad del mismo, así como los objetivos del programa. Se presentan las secuencias didácticas empleadas para cada sesión.

CAPÍTULO 1 JUAN. UNA HISTORIA PARA LA INCLUSIÓN

1.1 Juan

Juan es un chico como muchos en la Ciudad de México. Tiene 14 años y cursa el tercer grado de secundaria. Es el menor de cinco hermanos y en la escuela se comenta que es el que más problemas le ha dado a sus padres, o al menos eso dicen ellos.

Su mamá acude sola a la escuela a solicitar ayuda para su hijo debido a que está presentando dificultades en el aprendizaje, principalmente en la materia de matemáticas. Su mamá me comenta que su hijo presenta rezago de conocimientos de acuerdo al grado que cursa; así como dificultades para seguir las indicaciones escolares y tiene bajo rendimiento escolar en casi todas las materias. Me comenta, además, que Juan está muy cambiado, que no es el mismo, pues casi no duerme, se muestra pasivo e indiferente hacia las cuestiones de trabajos y tareas de la escuela y en casa se comporta rebelde y desafiante; sufre constantemente dolor de cabeza y estómago, sin evidencia de que tenga alguna enfermedad.

La mamá se muestra enojada y me pide que le dé una hoja de seguimiento a su hijo para que sepa si trabaja en el salón o no. Yo, como parte de mi trabajo en orientación educativa, le pido que me dé oportunidad de platicar con Juan y que la vería en dos días para platicar sobre las alternativas para ayudarlo.

Cuando Juan llega al cubículo de orientación educativa se muestra muy molesto y lo expresa en nuestro encuentro de la siguiente manera:

Juan: ¿Y ahora qué hice?

Yo: Nada, solo quiero platicar contigo.

Juan tiene un promedio de 6.8 correspondiente al primer y segundo grado de secundaria. Los maestros refieren que no hace nada en el salón y que mejor ya no le insisten en que trabaje porque se muestra grosero, aunado a de cualquier modo no hace caso. Su historial médico no muestra ningún padecimiento o trastorno que pueda afectar su rendimiento escolar. Prosigo con la intervención:

Yo: ¡Siéntate por favor, solo quiero platicar contigo!, -él accede no muy convencido.

-

Juan: Vino mi mamá a hablar con usted, ¿verdad?

Le respondo que sí, y él se enoja aún más.

Yo: ¿Por qué estás tan enojado?

Juan: Porque ellos solo quieren presionar

Yo: ¿Quiénes son ellos?

Juan: Mis papás, quieren que sea como mis hermanos...perfectos.

Entre los 10 y 14 años de edad, los niños cambian física, emocional y mentalmente. Todos los cambios por los que se viven en esta etapa pueden desequilibrar las vidas de los adolescentes y de sus padres. Si bien es cierto que algunos adolescentes tienen actitudes que suelen ser frustrantes y desafiantes, también es cierto que estos mismos adolescentes suelen ser graciosos, curiosos, y están dotados de una gran imaginación, además, claro, ansiosos de aprender.

Calero (2016) señala que los padres frecuentemente se involucran menos en las vidas de sus hijos cuando entran a la secundaria, pero un adolescente necesita la misma cantidad de atención y amor que cuando eran más pequeños. Una buena relación con los padres es la mejor defensa para un niño a medida que va creciendo y explorando el mundo.

En general, los padres vuelcan sus expectativas personales en los chicos y exigen sean cubiertas con buenas calificaciones entre otros aspectos. Las comparaciones entre hijos de una misma familia suelen ser comunes, estas pueden afectar la autoestima e identidad de los jóvenes, en donde, en algunos casos se crea frustración y resentimiento hacia los hermanos.

Juan me comenta, ya más calmado -bajo los hombros, se acomodó en la silla, bajó el tono de voz y se quitó el rojo iracundo de su rostro-, que no sabe qué le pasa, que algo se desordena en su pensamiento y no puede hacer bien las cosas. Que lo intenta, pero que no puede. Que ya no puede salvar las materias reprobadas, porque le piden tener todos los apuntes del año y no los va poder pasar todos, aparte de que nadie de sus compañeros le quiere prestar las libretas.

La mamá no regresó a la escuela. Le llamé por teléfono a su casa y me contestó que ya no tenía la intención de ayudar a Juan, que era su responsabilidad pasar las materias y que ya estaba grande, que si quería ser un mediocre era su problema y me colgó.

Sin duda las realidades de las escuelas son todas muy variadas, pero el caso de Juan, nos puede ayudar a entender que la verdadera inclusión de los alumnos en

riesgo, con necesidades especiales o con problemas de aprendizaje en la escuela. Es complejo y requiere mucho más esfuerzo del que se ha hecho hasta hoy.

Los proyectos de intervención, desde mi punto de vista, deben ser más profundos, detallados y pertinentes. Juan requiere algo más que tener las libretas con todos los apuntes o que lo manden a la dirección para que ahí trabaje. Juan requiere entender por qué siente enojo, por qué no le interesa la escuela, por qué todo el tiempo tiene sueño y por qué sus padres no lo aceptan como es.

Creo que el modelo de atención para chicos como Juan solo han dado paliativos a un malestar social de violencia, indiferencia, abandono y de poder. Se han desatendido la afectividad y las emociones, los sentimientos y la salud en general que pueden ser la explicación que ha desencadenado padecimientos que impiden a los niños el aprendizaje

La educación parece olvidar que para que un niño tenga un desarrollo integral, tranquilo, seguro, es necesario un espacio con relaciones de confianza y de certidumbre: *un espacio incluyente*, y entender que no es suficiente solo matricularlos en las escuelas. La confianza y la seguridad en la infancia y la adolescencia son sumamente necesarias para formar adultos empáticos, motivados, sanos y felices. En ocasiones un estado emocional es el estado seguro y tangible que se ha diluido por la violencia que se vive en nuestro país y sobre el que no tenemos control.

En las aulas, el intento por conocer a un alumno, cuando llega por primera vez, se reduce a saber su nombre, brevemente acerca de sus gustos, sus preferencias y

las expectativas que tiene sobre la materia. Los docentes por su parte dicen conocer a los alumnos haciendo alusión a su conducta (el latoso, el grosero, el desafiante, etc.), a su rendimiento escolar (el flojo, el que no carbura, el listo, etc.), en algunos casos por la situación familiar y social (el abandonado, el de padre drogadicto, el de la mamá loca, etc.). Este tipo de etiquetación no es en todos los casos, afortunadamente. Sin embargo, sucede en muchas escuelas y los niños con problemas de aprendizaje, en riesgo o con necesidades educativas especiales, son los protagonistas recurrentes de los estereotipos y los prejuicios.

Para relacionarse con un alumno sin prejuicios, ni etiquetas es necesario conocer más allá de lo que es visible, saber por qué un niño es latoso, por qué no logra trabajar en el aula, cómo se encuentra tras el abandono de sus padres, entre muchas otras situaciones. A los docentes se nos exige, desde lo pedagógico, la evaluación de un alumno en función de sus conocimientos, de las habilidades y competencias que aplique en las tareas y trabajos; en la actitud que muestre frente a las situaciones de aprendizaje. La evaluación pedagógica está encasillada y sujeta al rendimiento intelectual que tanto ambicionan los padres, los maestros y las autoridades del sistema educativo, y deja de lado las emociones, afectividades y motivaciones que se encuentran dentro del alumno.

Al respecto, Durán (2015) señala:

El mayor desafío para la pedagogía es incorporar este discurso amplio en torno al cuerpo y reconocer la complejidad de la conformación de la persona, que va más allá de lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal. En el proceso de formación

humana, la cultura de la que participa el sujeto, la geografía, la sociedad y la familia se fusionan, y se convierten en factores importantes para la construcción corporal, constitutiva de toda persona. Ésta se edifica también a partir de la diversidad de las emociones que se experimentan a lo largo de la vida... (p. 115).

El siguiente trabajo tiene la intención de proponer una alternativa pedagógica que incluya a alumnos como Juan en la formación humana, más sensible y sensitiva, poniendo al cuerpo como el elemento central para el aprender.

CAPÍTULO 2 EI APRENDIZAJE

2.1 POSTULADOS TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE

Para toda investigación educativa conviene considerar como elemento fundamental los postulados teóricos del aprendizaje y cómo interviene este proceso dinámico a lo largo de la vida de los seres humanos. La psicología del siglo XX se esforzó por determinar diferentes corrientes psicológicas, los modelos teóricos que además buscan brindar comprensión acerca de las formas de enseñar y aportan modelos explicativos sobre el funcionamiento de los procesos del aparato cognitivo, del aprendizaje incidental y el que se da en las aulas. Por tal razón, los procesos de enseñanza y aprendizaje acerca de la cognición se consideran fundamentales para implementar la instrucción escolar.

Las teorías del aprendizaje que se comparten en esta tesis son las perspectivas teóricas de Jean Piaget y Lev Vygotsky, las cuales explican el desarrollo cognitivo, y también se expone la psicología humanista de Carl Rogers. Es importante aclarar que se mencionan de manera breve y sin ser exhaustivos. Las principales teorizaciones del aprendizaje relacionadas con la cognición, así como la relación entre la psicología y la educación desde la teoría cognitivista y humanista con la intención de conocer. Por un lado, cuáles son las pautas del desarrollo y el aprendizaje que dan criterios para establecer los problemas de aprendizaje, por el otro sustentar una pedagogía corporal.

Uno de los temas presentes en el aprendizaje es el de la cognición, el que se ha convertido en un saber interdisciplinar para explicar los procesos de la percepción, memoria, atención, inteligencia, representaciones, entre otros.

Arbeláez (2000) señala que la cognición como objeto de estudio de las ciencias se ha abordado en dos perspectivas base: la Psicología Cognitiva y la Ciencia Cognitiva.

Cognositivismo en Educación

El cognositivismo surge a finales de los años 50. Hernández (1991) señala que implica todas las corrientes psicológicas de carácter científico que estudian el comportamiento humano, en otras palabras: las cogniciones o conocimientos. Dicho comportamiento puede estudiarse desde las capacidades o realizaciones del ser humano.

La psicología cognitiva aborda los procesos mentales como: la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, el razonamiento y la solución de problemas. Sus objetivos se centran en comprender cómo se llevan a cabo estos procesos en los seres humanos, para explicar lo que sucede en el mundo interior. Arbeláez (2000) señala que para ello han desarrollado dos vertientes, la llamada línea blanda y la línea dura o versión fuerte.

La línea dura le da un enfoque analógico a la mente con la computadora, la mente se considera que adopta las operaciones que realiza la computadora como una semejanza del funcionamiento cognitivo del humano. Se consideran operaciones básicas como analizar, almacenar, codificar, comparar, que pueden dar cuenta de

la inteligencia humana y de su capacidad de crear innovaciones y expectativas al futuro. El mayor punto de interés desde la versión fuerte es el interés por la simulación y la inteligencia artificial. La simulación significa identidad entre el modelo y la realidad, es una representación general, una función de algunos parámetros de la realidad y se utiliza para enfatizar los procesos y hacer menos énfasis en las relaciones entre las condiciones experimentales y los resultados. Este modelo ha producido teorías muy desarrolladas en la solución de problemas y aprendizaje memorístico.

Desde la línea blanda o evolutiva lo que se busca es destacar la necesidad de mirar el funcionamiento cognitivo de manera evolutiva, considerando la génesis de los procesos mentales. Los antecedentes de esta línea desarrollada en los años veinte son las investigaciones de Piaget y Vygotsky, los cuales son los verdaderos precursores de la psicología cognitiva y aportaron grandes contribuciones a la comprensión de la mente humana.

Las investigaciones de Piaget hacen énfasis en el desarrollo de la inteligencia a partir de elaboraciones del sujeto en las interacciones con el objeto. El niño, al enfrentarse con la realidad física y social no la adopta tal cual, sino que la transforma y asimila. Para explicar este proceso propone los mecanismos psicológicos de asimilación, acomodación y el equilibrio como el factor que regula y coordina el proceso de construcción del conocimiento lo cual implica una permanente actividad del sistema cognitivo. Arbeláez (2000) señala que: "El desarrollo cognitivo puede comprenderse como una adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas" (p. 98).

Moraleda (1999) refiere que la teoría genético-cognitiva de Piaget se basa en el desarrollo como un proceso de adaptación con el medio, en el cual se distinguen dos aspectos: un componente afectivo o energético y un componente cognitivo estructural. Las funciones permanecen a lo largo del desarrollo infantil, mientras que las estructuras cambian sistemáticamente. Las funciones básicas del desarrollo son la adaptación y la organización, ambas son heredadas biológicamente y no cambian a lo largo del desarrollo y las denomina invariantes funcionales. El desarrollo cognitivo consiste entonces en el proceso de adaptación biológica y mental.

El proceso de la adaptación biológica del sujeto se da con la ayuda del medio y principalmente de las personas que conforman este medio en un intercambio dinámico el cual Piaget llamó: *equilibración*.

El desarrollo cognitivo para Piaget está constituido por un proceso de organización y reorganización de estructuras, de modo que cada nueva estructura engloba a la anterior. El proceso de equilibración transita por una serie de etapas o estadios referenciados cronológica y biológicamente, es decir; por edad y capacidades evolutivas alcanzadas biológicamente.

Para Beltrán y Bueno (1995)

Las referencias cronológicas son únicamente indicativas, se da una gran variabilidad individual en función del marco sociocultural y de las experiencias vitales de los sujetos, cuestión reconocida por el propio Piaget, pero poco desarrollada y muy tenida en cuenta en las explicaciones más actuales del desarrollo cognitivo (p. 129).

La sucesión de las distintas etapas es constante, y existen diferentes factores que posibilitan el desarrollo, como los factores evolutivos tales como: el crecimiento orgánico y la maduración del sistema nervioso; factores ambientales como: las experiencias, las interacciones y transmisiones sociales.

Para Vygotsky dar cuenta del origen y desarrollo de las funciones psicológicas superiores era lo más importante, dichas funciones desde la interpretación del autor se adquieren a través de la participación del individuo como ser social, es decir, que sin actividad social no se entiende el desarrollo psicológico de tal manera que el producto final del desarrollo del ser humano esté en función de las características del contexto en el que vivía, por ello la actividad individual tiene lugar a la hora de internalizar los procesos socialmente mediados, por eso es que el proceso de desarrollo pasa de lo social a lo individual.

Arbeláez (2000) señala que uno de los conceptos centrales de su teoría es el de “la zona de desarrollo próximo”, que se podría definir como la distancia entre la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial. En dicha teoría se definen las funciones que aún no se han madurado pero que están a punto de hacerlo.

Para Arbeláez (2000)

El desarrollo se evidencia en saltos cualitativamente diferenciados, donde la zona de desarrollo próximo ha pasado a convertirse en zona de desarrollo real, pero se pasa a otra zona de desarrollo próximo, este proceso es posibilitado por el aprendizaje (p.100).

De acuerdo con Vygotsky, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y enmarca una serie de procesos evolutivos que no podrán darse nunca al margen del aprendizaje.

El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean. La maduración por sí sola no es capaz de producir funciones psicológicas que suponen el empleo de signos y símbolos; éstos son el resultado de una interacción social, y ello supone necesariamente la presencia de los adultos. El desarrollo de las conductas superiores consiste propiamente en la incorporación e internalización de las conductas sociales (Vygotsky, s/p 1956,1979, citado por Beltrán y Bueno 1995, p. 76).

Las afirmaciones de Vygotsky permitieron abrir nuevas investigaciones sobre los factores psicosociales que se involucran en el aprendizaje. La vertiente psicosocial permitió reconocer y valorar los entornos sociales, culturales, familiares y educativos como elementos importantes para la adquisición, desarrollo y potencialidad de los aprendizajes al considerar a los sujetos más allá de entes pensante y más como sujetos con valores, actitudes y expectativas.

El aprendizaje es un aspecto universal y necesario de procesos de desarrollo culturalmente organizado. La psicología cognitiva ha sido influida de manera importante por las teorías de Piaget y Vygotsky que poseen un alto poder explicativo, esto ha favorecido su ampliación y aplicación a nuevos fenómenos cognitivos.

La propuesta para enriquecer la visión de los procesos de aprendizaje con conocimientos ausentes en la postura cognitiva surge de las aportaciones de la psicología humanista. Esta postura orientó su investigación al tratar de explicar el desarrollo humano de forma integral.

Humanismo en la Educación

El humanismo tiene raíces en los filósofos griegos, uno de los más representativos es Pitágoras. En su postulado *“el hombre, medida de todas las cosas”* permite cambiar la reflexión de los griegos sobre el ser humano de las ideas para ponerlo al centro con toda su naturaleza y complejidad. Fue hasta el Renacimiento cuando Juan Jacobo Rousseau impulsó la grandeza humana reconociendo las facultades que lo acercan al bien, con inteligencia y voluntad. La propuesta humanista promueve la tendencia a la realización humana, la cual posiciona a la persona como una organización que está en continuo desarrollo y se despliega en contexto personal y social. Las aportaciones de la psicología humanista han sido de gran valor en las cuestiones educativas, principalmente relacionadas con la motivación, las experiencias y las emociones, siendo uno de sus principales representantes Carl Rogers.

Carl Rogers filósofo y psicólogo estadounidense es el principal exponente del modelo de aprendizaje intrapersonal. A. Sprinthall, C. Sprinthall y Oja (1996) señalan que la idea de enseñanza de Rogers es entenderlo como proceso de instrucción deliberada que posee una función muy amplia, donde el educar debería concentrar su atención en las condiciones que promueven el aprendizaje. Las

experiencias y emociones de los alumnos toman mayor importancia que la capacidad de pensamiento y la lectura.

El principio del modelo de Rogers coloca al alumno en la condición de cliente, esto después de reconocer que bajo los modelos de aprendizaje tradicional el llamar al educando alumno o sujeto, aleja la relación con el profesor volviéndola fría, impositiva y distante; mientras que el alumno-cliente, puede hacer su elección, se le brinda un ambiente permisivo y libre de amenazas.

Bisquerra (2006) comparte que:

En 1945, Rogers definió su sistema educativo una relación estructurada de un modo muy preciso, de naturaleza nada imperativa, en la que el cliente encuentra la oportunidad de explorar libremente y sin recelo, sus dificultades y las actitudes “emocionadas” que le rodean. En este tipo de relación, es el cliente el que debe llevar la iniciativa. [] .Generalmente intenta enfocar su atención y la del cliente sobre los sentimientos que éste ha expresado, más que sobre el contenido intelectual de lo que dice (p.500).

El modelo de aprendizaje según Rogers resalta que si el trabajo de los profesores se centra en crear condiciones favorables para que el cliente pueda hablar y vivir sus sentimientos y emociones, entonces ellos son libres para aprender. Tales condiciones son: la empatía, para poder comunicar a los alumnos que entendemos sus emociones; el respeto positivo, que no es más que el respeto por y a los alumnos sin juzgarles o etiquetarlos y aceptarlos sin ninguna reserva. Por último, la congruencia o sinceridad, ambos términos afirman la idea de mostrarse tal y como se es, sin máscaras o personajes importados.

La intervención pedagógica centrada en el cliente, puntualiza la importancia de favorecer cuatro aspectos en la atención: en primer lugar, central la atención en el individuo y no en el problema; en segundo lugar, atender más al sentimiento que al intelecto; en tercer lugar prestar más atención al presente que al pasado; y por último comprender al cliente y comunicarle esta comprensión.

Como hemos revisado, las reflexiones y aportaciones de la psicología han permitido eliminar los absolutismos o reduccionismos con relación al aprendizaje. Una de estas reflexiones ha llevado al desarrollo de una pedagogía corporal, la cual rescata por una parte, los principios del contexto social como elemento importante en el desarrollo de los procesos psíquicos heredados por Vygotsky; por otra el componente afectivo o energético del medio que Piaget señala; y el componente emocional y los sentimientos de los alumnos que toma gran importancia en el aprendizaje como lo señala Rogers.

Para los fines de esta tesis, se considera que estas son las aportaciones más empáticas con mi propuesta de intervención para los alumnos con problemas de aprendizaje desde una pedagogía corporal. Se considera importante hacer una revisión de la definición, características y factores que intervienen en los problemas de aprendizaje en México.

2.2 PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

Para entender el aprendizaje es necesario considerar que existen muchos factores de la conformación cognitiva, como se ha visto anteriormente; así como situaciones del entorno social y cultural donde se desarrollan los estudiantes. Es preciso decir

que los problemas de aprendizaje pueden tener orígenes muy diversos y con diferentes características. Empezaremos por definir qué concepción de problemas de aprendizaje se utilizará para los fines de esta tesis. Se consideran los criterios que ha establecido la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la actual Reforma Educativa de 2011.

La SEP (2011) define como problema del aprendizaje la incapacidad persistente, inesperada y específica para adquirir de forma eficiente determinadas habilidades académicas tales como: la lectura, escritura, lenguaje, memoria y operaciones matemáticas.

Durante los cambios de la reforma para el ciclo escolar 2014- 2015 el concepto de problema para el aprendizaje se ha modificado, pasando de considerarse un problema por deficiencias que el alumno presenta para el aprendizaje a plantearse como una barrera que enfrenta el alumno para el aprendizaje eficiente. Es decir, el alumno no es el que presenta los problemas para el aprendizaje, sino es el entorno el que no se adapta a sus necesidades especiales de enseñanza que le impide que él o ella aprendan. Conformándose una nueva perspectiva con relación al problema para aprender. Con respecto a las Barreras para el aprendizaje la Secretaría de Gobernación (SEGOB) en el acuerdo 711 (2013) las define como:

“Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la Educación Inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades

educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente al alumno” (s/n).

Este cambio en la conceptualización de los problemas de aprendizaje puede obedecer a lo que señala Acle (2013) con relación a las estadísticas arrojadas en el ciclo escolar 2010-2011 por parte de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), el Centro de Atención Múltiple (CAM) y el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), donde llama la atención el rubro de “sin discapacidad” el cual se ubica al 61% de los atendidos en servicios de educación especial. Esto quiere decir, que los alumnos son atendidos con protocolos de educación especial o presentan alguna discapacidad de orden cognitivo, físico o por enfermedad. Este porcentaje puede ser consecuencia de dos fenómenos; el primero puede estar relacionado por la falta de diagnósticos precisos en los alumnos que presentan problemas de aprovechamiento y que se canalizan como alumnos con necesidades educativas especiales: y el segundo a la omisión en las estadísticas de problemáticas de orden sociofamiliar y emocional que no forman parte de una discapacidad, sin embargo sí se consideran barreras que enfrentan los alumnos para el aprendizaje.

Acle (2006) comenta que en realidad es que la incidencia en los problemas de aprendizaje se muestra con mayor frecuencia en México en las comunidades rural-indígenas y urbanas marginadas.

En las investigaciones con enfoque ecológico realizadas por la profesora Guadalupe Acle, las cuales iniciaron en el 2005 y concluyeron en el 2011, pusieron de manifiesto dos datos importantes sobre los problemas de aprendizaje; Acle (2013)

señala que el primero de ellos es la realidad de las zonas geográficas donde se presentaba con mayor incidencia el fenómeno; el segundo, la interacción del contexto social y familiar en el mantenimiento de las dificultades para aprender. Este estudio, además de evaluar las habilidades cognitivas y psicológicas, analizó los contextos sociales y familiares de las zonas geográficas con mayor incidencia de problemas de aprendizaje, principalmente en los primeros años de la educación primaria. Los resultados que arrojó la investigación destacan que los niños que presentaron problemas de aprendizaje presentan un nivel cognitivo y psicológico en el que se observaron deficiencias en procesos psicológicos básicos como los de memoria, lenguaje y vocabulario, atención, abstracción y autorregulación, y dificultades para la lectoescritura y razonamiento matemáticos, además de sentimientos de ineficacia y baja autoestima.

En los contextos familiares de los niños que presentaban problemas de aprendizaje, las variables que resaltan son: la separación de los padres y el abandono de los hijos. La investigación arroja, con relación a los procedimientos de enseñanza inicial, que aquellos docentes que dentro de su aula cuentan con niños con problemas de aprendizaje promueven regularmente la repetición y la copia de los materiales de lectura. Trejo (2008) pone de manifiesto la influencia del estrés y la ansiedad de los maestros con alumnos que presentan problemas de aprendizaje, por el desconocimiento y falta de herramientas para resolver las necesidades educativas de los alumnos.

Cazares (2007) ha abordado los problemas de aprendizaje en alumnos pertenecientes al nivel secundaria. Los factores de riesgo a los que están expuestos

los alumnos con problemas de aprendizaje en este nivel se relacionan principalmente con la reprobación, las calificaciones bajas, la falta de herramientas para enfrentar las demandas académicas, la desmotivación frente a las actividades dentro de la escuela y las modificaciones en la conducta.

Tal como los describen los nuevos protocolos de atención a los alumnos con problemas de aprendizaje, es preciso tener el conocimiento pleno de que un alumno con necesidades educativas especiales presentará dificultades para el logro de la lectura, la escritura, el cálculo, así como el desarrollo de los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos.

Acle (2013) señala que la mayor parte de los programas de atención para la población de alumnos con necesidades educativas especiales es en el nivel primaria y brindada por USAER, CAM y CAPEP, unidades de apoyo que resultan insuficientes frente al incremento de alumnos con dichas necesidades. En el nivel de educación secundaria las necesidades se incrementan para estos alumnos, ya que por diversas razones no han adquirido la lectoescritura y el cálculo de manera eficiente para cumplir las demandas del nivel y mucho menos para alcanzar las competencias establecidas para el ingreso al nivel medio superior. Aunado a la falta de docentes especialistas que brinden las unidades de educación inclusiva de la SEP para la atención de esta población. Este panorama nos permite asegurar que si los problemas de aprendizaje no son atendidos en el nivel primaria se harán presentes en el adolescente de secundaria, lo que le impedirá la adaptación al ambiente escolar, ocasionando bajo rendimiento, reprobación y finalmente la deserción.

Andrade y Betancourt (2012) menciona que el factor conductual y emocional, aún sin ser reconocido en la literatura psicológica como una discapacidad, sí es presentado como un factor que incide directamente en los individuos para manifestar incapacidad para la adquisición de aprendizajes nuevos. Es importante reconocer entonces que los alumnos que presentan problemas emocionales o conductuales demandan intervenciones que rebasan las que puede ofrecer la educación general. Las dificultades que presentan regularmente los alumnos con estas circunstancias no recaen necesariamente en el rendimiento académico; sin embargo, se ha documentado desde hace más de una década que los alumnos que presentan estas dificultades muestran un rendimiento escolar pobre, generalmente son los que más reprueban, tienen los promedios más bajos y principalmente presentan problemas para la adaptación al entorno escolar, las cuales pueden persistir en su vida adulta.

De acuerdo a lo que menciona Oliva, Rivera y Gonzáles (2009) la incidencia de alumnos con problemas de conducta que repercuten directamente en el aprendizaje tiene una alta prevalencia en la educación secundaria en las zonas urbanas marginadas, y siendo de menor prevalencia en el primer ciclo de primaria en las zonas urbanas de la Ciudad de México. De igual manera menciona que las conductas que presentaron mayor incidencia en los adolescentes del nivel secundaria fueron la desobediencia, ser demandante y la rebeldía, factores que incidieron directamente en el aprendizaje de los alumnos que las presentaban.

La variable familiar es la que resultó mayormente vinculada con los problemas de conducta que tiene incidencia directa en las barreras para el aprendizaje. En los

niños en educación primaria la violencia familiar y el maltrato directo, o el que los niños sean testigos de maltrato entre los padres, produce problemas emocionales y de conducta que pueden manifestarse en la escuela.

Relación de discapacidad con necesidades educativas especiales

Deficiencias asociadas o derivadas de la discapacidad.	Deficiencias transitorias no asociadas o no derivadas de discapacidad
<p>NEE (posiblemente permanentes)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Déficit intelectual. ● Déficit visual y ceguera. ● Déficit auditivo y sordomudez. ● Trastorno o déficit motor. ● Graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación (Lenguaje y Autismo, TDA (con o sin hiperactividad). 	<p>Etiologías intrínsecas :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dislexia. ● Disgrafía. ● Discalculia. ● Trastornos específicos del lenguaje (tartamudez). ● Déficit atencional sin o con impulsividad. ● Coeficiente intelectual límite o normal lento. ● Estilo cognitivo impulsivo ● Estilo de aprendizaje de enfoque superficial <p>Etiologías extrínsecas:</p> <p>Rendimiento</p> <p>Factores sociofamiliares</p> <p>Estrés</p> <p>Etiología mixta:</p> <p>Lingüísticas y culturales</p> <p>Problemas emocionales</p>
<p>Elaboración propia, con base en Bermeosolo, 2010</p>	

Existen otros factores que se relacionan directamente con los problemas de aprendizaje, los cuales están asociados a la discapacidad. Es importante mencionarlos en este apartado, con la intención de reconocer que dentro de las problemáticas que puede presentar un alumno para su adaptación e inserción a la escolaridad, así como el bajo rendimiento y la conducta, pueden estar asociados o se derivan de ciertas discapacidades o déficit. A continuación se presenta un cuadro que de manera breve expone el panorama de estas condiciones, considerando que en el capítulo dos se explicarán de forma extensa las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la Educación Especial (EE).

Problemas de aprendizaje en la población de estudio

Con respecto a la población de estudio, para los fines de esta tesis, es importante recapitular que tales estudiantes pertenecen a la Escuela Secundaria Diurna Núm. 236 "Iztapalapa", ubicada en la alcaldía Iztapalapa, la cual cuenta con una población de 620 alumnos, quienes conforman 15 grupos; 5 grupos de primer grado, 5 grupos de segundo grado y 5 de tercer grado. La población elegida es del ciclo escolar 2017- 2018 para este estudio está conformada por 45 alumnos, de los cuales 7 alumnos tienen bajo rendimiento intelectual, 7 con déficit de atención e hiperactividad, 1 con retraso global cognitivo y 30 alumnos con problemas de índole familiar-social. Los diagnósticos de los alumnos han sido proporcionados por la UDDEI (Unidad De Educación Especial Inclusiva) No. 28 Zona escolar 5.

Alumnos con bajo rendimiento intelectual

La Secretaría de Educación Pública (2012) plantea que los alumnos con bajo rendimiento intelectual o discapacidad intelectual presentan una condición de vida caracterizada por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que interfiere en la autonomía para el cuidado personal y la capacidad de adaptar su conducta ante diversas situaciones sociales.

Las habilidades de adaptación pueden estar afectadas en mayor o menor grado dependiendo de la calidad e interacción que tenga la persona con su entorno familiar, escolar y en su comunidad. Por lo que estas personas tienen un ritmo y estilo diferente para aprender respecto a la mayoría de las personas de su misma edad y con frecuencia requiere de más apoyos como: usar un lenguaje sencillo, repetir indicaciones las veces que sea necesario, utilizar recursos educativos concretos o visuales para enfatizar algún tema, implementar estrategias didácticas dinámicas aprovechando el juego y la música, utilizar situaciones de enseñanza comprensibles y establecer límites y reglas que favorezcan su interacción.

Debido a lo anterior, la inteligencia no debe ser considerada como un concepto estático, ya que permanece sujeta a los cambios en el contexto que experimenta y en el que se desarrolla el niño o la niña. Los alumnos con bajo rendimiento intelectual presentan dificultades en el desarrollo de los procesos cognitivos básicos y en la conducta adaptativa, por lo que resulta indispensable realizar una detección de necesidades educativas especiales que sea concreta y temprana. Un diagnóstico erróneo puede conducir a los alumnos hacia diversas dificultades que pueden derivar en problemas sociales y/o en un bajo rendimiento escolar debido a un déficit

en el desarrollo de las habilidades académicas funcionales y socio-adaptativas las cuales promueven una vida independiente y autónoma.

Asociación Americana de Discapacidades intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) en 2011 señala que es fundamental evaluar la capacidad intelectual, la conducta adaptativa y el desempeño escolar y social tomando en cuenta el contexto del individuo, ya que en él se describen las condiciones interrelacionadas en las que las personas viven sus vidas día a día y sin la línea base para el diseño y planeación educativos.

De acuerdo con la AAIDD (2011) los individuos que poseen un cociente intelectual (CI) entre 70 y 85 puntos de regulación (borderline) son colocados en lo que hoy se conoce como limítrofe. Hasta el comienzo de la década de los 1980 fueron considerados como sujetos con discapacidad mental, pero desde que no tuvieron problemas para adaptarse en funciones académicas, en la comunicación, en el autocuidado, destrezas sociales y trabajo no se les consideró con discapacidad.

Katz, G., Lazcano y Ponce (2008) comentan que en países como México esta población se enfrenta a problemas graves, especialmente en las zonas urbanas y sobre todo cuando pertenecen a clases sociocultural y económicamente competitivos; los programas escolares y laborales están diseñados para personas con media habitual de rendimiento intelectual, lo que hace muy difícil satisfacer las altas expectativas de padres y profesores. Por otra parte, dado su nivel de funcionalidad, puede reconocer sus propias limitaciones lo que genera en buena medida sufrimiento con tendencias notables hacia la frustración y en consecuencia a la depresión.

Meléndez (2008) señala que uno de los puntos fuertes de la definición de discapacidad intelectual se refiere a la conducta adaptativa. Gargiulo, (2003) comenta que por conducta adaptativa se entiende la eficiencia con la cual un individuo cumple con los estándares de madurez, aprendizaje, independencia personal y/o responsabilidad social, que son esperados para su nivel de edad y grupo cultural.

De acuerdo con Sattler (2003), la conducta adaptativa refleja la competencia de una persona para satisfacer las necesidades independientes y las demandas sociales de su ambiente. A continuación, se describen las diferentes áreas que componen la conducta adaptativa, de acuerdo a lo recomendado por la AAMR (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo) en el 2011:

- Académicas funcionales. Se refiere a las habilidades cognitivas y destrezas relacionadas con el aprendizaje en la escuela: escritura, lectura, conceptos matemáticos prácticos básicos, conceptos de ciencias que se relacionen con su conciencia del ambiente, la salud y la sexualidad de sí mismos. El nivel o grado académico no es lo importante, sino la adquisición de destrezas que son funcionales en términos de su vida independiente. Estas son medibles por la capacidad de los alumnos para comunicarse y solucionar problemas cotidianos.
- Comunicación. Incluye la habilidad para comprender y expresar información mediante conductas simbólicas (por ejemplo, palabra hablada, escrita/ortografía símbolos gráficos, lenguaje con señas) o conductas no simbólicas (por ejemplo, expresión facial, movimiento corporal, gestos, etc.).

Engloba también la habilidad para comprender y/o recibir una petición, una emoción, un saludo, un comentario, una propuesta o un rechazo. Los niveles más altos de destreza de comunicación (por ejemplo, escribir una carta) se relacionan también con las destrezas académicas funcionales.

- Autocuidado. Se refiere a las destrezas que involucran comer, vestirse, arreglarse, usar el sanitario y la higiene personal.
- Vida independiente. Tiene que ver con el funcionamiento diario en casa como el cuidado de ésta y de la ropa, el mantenimiento de sus pertenencias, la preparación de alimentos, la planeación y presupuesto para compras, la seguridad en casa y la planeación de actividades diarias. Otras destrezas relacionadas comprenden toma de decisiones, conducta empática y autorregulada en casa y en el vecindario, comunicación de los deseos y elecciones, interacción social y la aplicación de destrezas académicas funcionales en la casa.
- Destrezas sociales. Representan la iniciativa de contacto con otros individuos, interacción y finalización de la misma; percibir y responder situacionales de tipo social; reconocer sentimientos de otros, dar retroalimentación; regular su propia conducta; ser consciente de los compañeros y de su aceptación; regular la cantidad y tipo de relación con otros; ser capaz de hacer y mantener amigos; afrontar adecuadamente las demandas de otros; hacer elecciones; compartir con los demás; reconocer la honestidad y la rectitud en la conducta; controlar los impulsos; ajustar su conducta a las normas y leyes y mostrar una conducta socialmente apropiada.

- Uso de la comunidad. Implica el uso apropiado de los recursos de la comunidad. Viajar en comunidad, hacer compras, pagar y obtener servicios de los negocios, asistir a servicios religiosos o espirituales, usar transportación pública y uso de instalaciones públicas (por ejemplo, escuelas, parques, bibliotecas, centros recreativos, calles, banquetas, teatros, etc.) Las destrezas relacionadas involucran conductas apropiadas en la comunidad, hacer elecciones e indicar deseos, interacción social y la aplicación de destrezas académicas funcionales.
- Autodirección. Se refiere a la habilidad para escoger. Abarca el aprendizaje y la capacidad de seguir un programa, iniciar actividades apropiadas relacionadas con los intereses personales, completar tareas necesarias o requeridas, buscar ayuda cuando se necesita, resolver problemas en situaciones familiares y nuevas y demostrar asertividad y autodefensa.
- Salud y seguridad. Mantener y buscar el bienestar propio, dieta apropiada, identificación de enfermedades, tratamiento y prevención, primeros auxilios básicos, sexualidad, condicionamiento físico, seguridad básica (por ejemplo; seguir reglas, cruzar calles, interactuar con extraños, buscar ayuda), revisiones físicas y dentales regulares, hábitos diarios. Las destrezas relacionadas incluyen protegerse a sí mismo de involucrarse en conductas criminales, indicar gustos y necesidades, interactuar socialmente y aplicar las destrezas académicas funcionales.
- Tiempo libre y recreación. Supone el desarrollo de intereses sobre actividades recreativas y de ocio (tanto en un plano estrictamente personal como en interacción con otros) que reflejen preferencias y elecciones

personales y, en el caso que las actividades tengan un lugar en público, que sean de acuerdo con la edad y normas culturales. Las destrezas, dentro de esta área engloba el elegir y poner en práctica los propios intereses, utilizar y disfrutar solo o con otros las actividades recreativas y de ocio, ya sean en el hogar o en la comunidad mediante juegos sociales.

Las destrezas relacionadas comprenden: conducirse apropiadamente en entornos recreativos, comunicar preferencias y necesidades, participar en interacción social, utilizar destrezas académicas funcionales y mostrar destrezas de movilidad.

- Trabajo. Implica habilidades relacionadas con la capacidad de tener un trabajo de medio tiempo o de tiempo completo (con apoyo o sin él) o participar en alguna actividad voluntaria en la comunidad. Las destrezas relacionadas incluyen competencia en un trabajo específico, conducta social apropiada, cuestiones laborales apropiadas como: terminar tareas, respetar horarios y espacios, conciencia de la existencia de un programa, habilidad para pedir ayuda, aceptar la crítica; manejo de dinero y académicas funcionales, relacionadas con ir y regresar del trabajo, prepararse para ir a trabajar, manejarse dentro del trabajo e interactuar apropiadamente con compañeros.

La conducta adaptativa forma parte muy importante en la discapacidad intelectual, ya que permite conocer el funcionamiento de la persona en distintos contextos tales como: la escuela, el hogar y la sociedad en general.

Características personales

De acuerdo con el “Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la discapacidad intelectual “(s/f), las características personales y sociales de estos alumnos son que, en general y aunque de forma más lenta, llegan a alcanzar completa autonomía para el cuidado personal en las actividades de la vida diaria, se aplican en forma efectiva en tareas adecuadas a sus posibilidades. A menudo su historia personal supone un cúmulo de fracasos, presentan baja autoestima y posibles actitudes de ansiedad. Suele darse en mayor o menor grado falta de iniciativa y dependencia para asumir responsabilidades y realizar tareas. En el campo de sus relaciones sociales suelen ser restringidos y puede darse el sometimiento para ser aceptados, en situaciones no controladas puede darse inadaptación emocional y respuestas impulsivas o disruptivas. De acuerdo con Barrera (2016) sus entornos sociales son poco estimulantes.

Características escolares

Respecto al ámbito escolar se caracterizan por representar una menor eficiencia en los procesos de control atencional y en el uso de estrategias de memorización y recuperación de información. Suelen tener dificultades para discriminar los aspectos relevantes de la información, así como dificultades de simbolización y abstracción, presentan dificultades para extraer principios y generalizar los aprendizajes y hasta cierto grado, representan déficit en habilidades metacognitivas, es decir, estrategias de resolución de problemas y adquisición de aprendizajes. Tienen dificultades para

aprender al mismo ritmo de sus compañeros o incluir sus trabajos a tiempo, no pone atención y le cuesta concentrarse.

Características familiares

García Hoz (1990) comenta que, acerca de las características familiares y a pesar de los cambios sociales producidos en los últimos tiempos, la familia sigue siendo hoy en día uno de los pilares fundamentales para el desarrollo global de la personal de los seres humanos, así como una de las instituciones que más importancia tiene en la educación.

Por lo anterior se debe considerar que los alumnos con esta condición requieren de gran apoyo por parte de maestros y de sus propios padres, ayuda que no solo se limite en dejar menos tarea o exigirles menos que al resto, sino que las potencialidades de estos alumnos logren alcanzarse con trabajo emocional y motivacional que logre incluirlos sin culpas ni miedo a la escuela.

Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

Definición

Los servicios de atención psiquiátrica del Hospital Psiquiátrico Infantil “Dr. Juan N. Navarro” definen al TDAH como:

“Es un problema de falta de atención, exceso de impulsividad o una combinación de estos. Para diagnosticar estos problemas como trastorno de hiperactividad con déficit de atención (TDAH), debe estar por fuera del rango normal para la edad y desarrollo del niño.

“El TDAH es un trastorno que afecta del 5% al 7% de niños. Los niños con TDAH tienen problemas para concentrarse, son hiperactivos e impulsivos. El TDAH es más común en los niños que en las niñas. La capacidad normal de atención es de 3 a 5 minutos por cada año de edad del niño. Por lo tanto, un niño de dos años debería ser capaz de concentrarse en una determinada tarea por lo menos durante 6 minutos, y un niño que entre al preescolar debería poder hacerlo por lo menos durante 15 minutos.”

Características generales

Un niño con TDAH frecuentemente tiene problemas para escuchar cuando alguien le habla, para esperar su turno, para completar una tarea o retomar una tarea interrumpida.

El Hospital Psiquiátrico Infantil “Dr. Juan N Navarro” (s/f) señala que el 80% de los niños y el 50% de las niñas con problemas de atención son hiperactivos. Los síntomas de un niño hiperactivo son la inquietud, el apresuramiento e impulsividad. El 50% de los niños también tienen alguna dificultad para el aprendizaje. Lo más común es un déficit del procesamiento auditivo, esto quiere decir que les cuesta trabajo recordar las instrucciones verbales. Sin embargo, la inteligencia de la mayoría de los niños con TDAH generalmente es normal.

Causas, incidencias y factores de riesgo

La teoría neuropsicológica actual sugiere que el TDAH (al igual que otras discapacidades del aprendizaje) se debe probablemente a pequeñas deficiencias de la actividad química y el funcionamiento del cerebro.

Hospital Psiquiátrico Infantil “Dr. Juan N Navarro” (s/f) señala que en ocasiones, el TDAH es un trastorno que afecta a más de un miembro de la familia. Los cambios en la rutina cotidiana como el no dormir lo suficiente, o no desayunar puede agravar los síntomas. El TDAH puede ser hereditario, pero no está claro qué lo causa. Cualquiera que sea su causa, parece iniciarse muy temprano en la vida a medida que se está desarrollando el cerebro. La depresión, la falta de sueño, las dificultades de aprendizaje, los trastornos de tics y los problemas de comportamiento se pueden confundir o parecerse al TDAH por lo que, para un diagnóstico, es necesaria una evaluación profesional minuciosa y especializada para determinar lo que está contribuyendo a sus comportamientos, los cuales causan preocupación a padres y docentes. La mayoría de los niños con TDAH tienen al menos otro problema de desarrollo o de comportamiento. Igualmente pueden tener otro problema psiquiátrico, como depresión o trastorno bipolar

Síntomas

Hospital Psiquiátrico Infantil “Dr. Juan N Navarro” (s/f) menciona que los síntomas de TDAH tienen principalmente el tipo de trastorno de falta de atención, algunos el tipo hiperactivo-impulsivo y algunos otros el tipo combinado. Aquellos niños con el tipo de trastorno de falta de atención son menos perturbadores y es muy probable que no se les diagnostique con TDAH.

Síntomas de falta de atención

- No logra prestar atención.
- Tiene dificultad para mantener la atención en tareas y juegos.

- Parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- No sigue instrucciones y no logra terminar el trabajo escolar, los deberes u obligaciones en el lugar de trabajo.
- Tiene dificultades para organizar sus tareas y actividades.
- Evita o le disgusta comprometerse en tareas que requieren esfuerzo mental continuo (como las tareas escolares).
- Con frecuencia pierde juguetes, tareas escolares, lápices, libros o herramientas necesarias para las tareas o actividades.
- Se distrae fácilmente
- Se muestra a menudo olvidadizo en las tareas diarias.

Síntomas de hiperactividad

- Juega con las manos o con los pies o se retuerce en el asiento.
- Abandona su asiento cuando lo que se espera es que se quede sentado.
- Corre y trepa excesivamente en situaciones inapropiadas.
- Tiene dificultad para jugar en forma silenciosa.
- A menudo habla excesivamente.

Síntomas de impulsividad

- Emite respuestas antes de escuchar la pregunta.
- Tiene dificultades para esperar su turno.
- Se entromete o interrumpe a los demás.

Con mucha frecuencia los niños difíciles son clasificados incorrectamente como niños que sufren de trastorno de hiperactividad con déficit de atención y, por otro lado, muchos niños que verdaderamente sí lo tienen permanecen sin diagnóstico.

En cualquiera de los casos, a menudo se pasan por alto las dificultades relacionadas con el aprendizaje o los problemas del estado de ánimo. La Academia Estadunidense de Pediatría (American Academy of Pediatrics, AAP) (2016) ha publicado las pautas para dar mayor claridad:

- El diagnóstico está basado en síntomas (falta de atención, hiperactividad e impulsividad) muy específicos que deben estar presentes en más de un escenario.
- Los niños deben tener al menos seis síntomas de atención o seis síntomas de hiperactividad e impulsividad, con algunos síntomas presentes antes de los siete años de edad.
- Los síntomas deben estar presentes durante seis meses, ser observados en dos o más escenarios y no ser causados por otros problemas.
- Los síntomas deben ser tan graves que causan dificultades significativas en muchos escenarios, incluyendo el hogar, la escuela y las relaciones con sus compañeros.

Ejemplo de ello puede ser que un adolescente no logre mantenerse atento más de 10 minutos durante una explicación en clase, recurriendo a molestar a los demás compañeros, a sacar y meter cosas de su mochila, a hacer movimientos bruscos con su butaca y al llamar su atención se muestra desafiante. Usan tonos de voz alta, incluso pueden gritar y agredir a los profesores, compañeros o a él mismo.

El TDAH es una afección crónica y prolongada que, de no tratarse apropiadamente, puede llevar a:

- Drogadicción y alcoholismo
- Bajo rendimiento escolar
- Problemas para conservar un trabajo
- Problemas legales

Retraso Global del Desarrollo

Secretaria de Salud (2013) señala que el retraso global del desarrollo (RGD) se define como el retraso en dos o más de las áreas del desarrollo, entre las que se encuentran: motor fino y grueso; lenguaje y habla; funciones cognitivas; desarrollo personal social y actividades de la vida diaria. En términos generales es debido a una afección del Sistema Nervioso Central (encefálico). Este retraso en las habilidades debe de ser de dos desviaciones estándares en comparación con las habilidades esperadas para su edad. Este término se aplica para niños menores de cinco años. Para edades mayores se aplica el término de retraso mental (RM), en vista que el Coeficiente Intelectual (CI) es una medida más objetiva.

Hay que diferenciar el retraso individual de alguna de las áreas del desarrollo, como puede ser el caso retraso en el lenguaje, en área motora o personal social. En estos casos el diagnóstico es específico del área con retraso. El RGD no es sinónimo del retraso mental, ya que éste se refiere al retraso en el área cognitiva, un retraso mental se debe, también, a otras condiciones diferentes a las áreas cognitivas, como una parálisis cerebral (afección de tipo Motora) enfermedades neuromusculares e incluso una derivación social. Estas causas no necesariamente comprometen el área cognitiva, pero en el desempeño pueden aparentar el trastorno.

Acle y Olmos (1998) señalan que las dificultades que se presentan para aprender, con este tipo de retraso, forman parte de la clasificación propuesta por Silver y Hagain (1990) que los consideran como factores causales que dificultan el aprender. El grupo al cual pertenece son los llamados factores intrínsecos y están ligados a la constitución biológica del niño. Estos se expresan por una disfunción del sistema nervioso central debido, entre muchos otros factores, al nacimiento prematuro, asfixia al nacer o defectos estructurales o fisiológicos del sistema nervioso central durante la etapa de gestación. El retraso en las funciones cognitivas, referentes a los procesos de aprendizaje, afectan de manera directa las funciones neuropsicológicas de la percepción, la asociación y el recuerdo de símbolos, las funciones metalingüísticas para el entendimiento el pensamiento y la conceptualización, que no se desarrollan de acuerdo a la edad.

Problemas socio-familiares

Hoy en día, las escuelas buscan por muchos medios dar respuesta al fenómeno de la reprobación y el bajo rendimiento en alumnos que no presentan un diagnóstico clínico de algún trastorno de aprendizaje o NEE. Sin embargo, se observan cada vez más niños con actitudes de desgano, apatía y dificultades en la adaptación de las demandas de la escolaridad y a las normas de convivencia escolar.

Para la SEP estos alumnos se consideran alumnos con situación de riesgo, para definirla la UDDEI nos menciona el siguiente:

“La situación educativa de riesgo se presenta cuando el acceso, la permanencia, el aprendizaje, la participación y/o egreso oportuno de un

alumno o una alumna son obstaculizados por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y socio-familiar” (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Dirección de Educación Especial, 2015. P.11)

En el estudio realizado de educación especial para el periodo 2002 al 2011 Acle (2013), nos da un panorama estadístico de la incidencia de problemas de conducta o emocionales, los cuales para la SEP pertenecen a problemas de aprendizaje en el rubro “sin discapacidad”, no obstante son una incapacidad para que los alumnos potencialicen sus capacidades intelectuales y sociales.

A continuación se presenta la incidencia de alumnos con problemas de conducta en las escuelas, proporcionada por diferentes autores, la cual nos permitirá conocer cómo la situación familiar y el contexto social se encuentra fuertemente vinculadas con los problemas de conducta y por ende con problemas de tipo académico:

Autores	Prevalencia	Población de estudio	Zona
Acle, Roque, Zacatenco, Lozada y Martínez (2007)	14%	Primer ciclo de la primaria	Urbana del Distrito Federal
Oliva, Rivera y González (2009)	40%	Secundaria	Urbano Marginada de Xalapa, Veracruz
Lozada, Gómez y León (2011)	6%	Primer ciclo de primaria	Urbana del Distrito Federal
Oliva y León (2011)	20%	Preescolar	Urbano Marginada de Xalapa, Veracruz
Vivas y Roque (2011)	22%	Primer ciclo de la primaria	Urbana del Distrito Federal

Elaboración: Acle ,2013 p.58

Con base, en lo que muestra tal estadística se observa que la incidencia de estos problemas es mayor en nivel Secundaria y en una zona urbana marginada. El enfoque utilizado por Acle (2007), describe cuál es la interacción e influencia que tienen los factores de riesgo; personal, escolar, social familiar y comunitario, los cuales se describen a continuación:

Personal: factores pre y perinatales de riesgo, conductas motoras de interferencia (la distracción, los periodos de atención breve, la inquietud motora, la inestabilidad emocional y las conductas impulsivas) y agresión física y verbal que impactan el desempeño escolar, relaciones conflictivas con pares, introversión, baja autoestima y autoconcepto, problemas en la memoria, abstracción y la lectoescritura.

Escolar: Se observa una percepción estigmatizante del docente sobre los niños con problemas de conducta y sus padres.

Socio-familiar: Son niñas, niños y adolescentes de bajos ingresos económicos familiares, ambientes violentos, hacinamiento y control conductual inadecuado.

Comunitario: Se encuentran en contextos familiares y sociales con altos índices de violencia, drogadicción y marginación.

Estos factores nos dan una mayor claridad acerca de que si bien la cuestión familiar y social no son determinantes para que un alumno se mantenga en la educación regular, sí puede influir para que el estudiante no consiga resultados aprobatorios y de satisfacción escolar en las cuestiones académicas.

También, es importante resaltar que este mismo estudio Acle (2013) señala que la variable mayormente vinculada a los problemas de conducta y emocionales es la

familiar. Donde destaca la mala relación o la violencia de los padres, la violencia infantil, la percepción de rechazo, la ausencia de padre o madre o de ambos, falta de apoyo por parte del padre, falta de reglas claras y límites en el hogar, y en casos más extremos, padres con antecedentes penales, madres con trastornos psíquicos y consumo de alcohol o drogas por parte de alguno de los progenitores.

Acle (2013)

En el área individual los factores protectores revelan a alumnos con niveles intelectuales normales, una situación favorable de nutrición y salud, sin problemas en áreas sensoriales, motoras y de lenguaje. A diferencia de su esfera social y familiar, en las que se aprecian dificultades en sus relaciones interpersonales y con la autoridad, se perciben como rechazados. En la escuela si bien se observa un liderazgo positivo del director, se advierten factores de riesgo tales como el horario extenso, grupos numerosos, así como la inconsistencia en la disciplina y la falta de reglas dentro del aula. En el área familiar la mayoría de los padres muestran disposición para apoyar a sus hijos, pero el riesgo es la ausencia de acuerdos entre los padres para educar a sus hijos... (p. 59- 60).

Lo anterior es lo que nos permite dar respuesta a las escuelas, con relación al bajo rendimiento, la apatía, el desgano, la agresividad, la desobediencia y las actitudes desafiantes que se incrementan en las escuelas. Sin duda los alumnos no están exentos de responsabilidad, pero el contexto los oprime, los mitiga, los daña y los vuelve vulnerables a los sistemas sociales y los excluye del sistema escolar; poco a poco les inserta un incapacidad para afrontar los retos futuros de estudio, trabajo, de la formación de sus propias familias incluso de su propio cuidado y el de otros.

Sin duda, para la solución de estos problemas, no existe un medicamento o tratamiento clínico que les ayude a mejorar su situación familiar y social.

2.3 DESAFÍOS EDUCATIVOS FRENTE A LOS PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE

A manera de conclusión, de este capítulo, cabe mencionar que los desafíos educativos actuales son muchos y diversos, en donde el papel como el lugar de la educación se adecuan a la realidad en que se realiza. La educación debe enfrentar nuevos y complejos desafíos en nuevos contextos sociales donde el conductismo, cognositivismo y el constructivismo no parece ser suficiente. Es necesario que las prácticas profesionales se desarrollen en el marco de diferentes teorías que tienen, explicaciones y aplicaciones sobre los mismos fenómenos tan contrapuestas como las que existen en educación.

Con base en mi propia experiencia he constatado que una gran cantidad de docentes identifican la teoría pedagógica con principios tradicionalistas de tomar apuntes, leer, contestar exámenes y poner una calificación sumativa. En el mejor de los casos, pocos docentes toman algunos principios teóricos, como en el caso del aprendizaje significativo de Ausubel y de ahí parten para crear prácticas empíricas que dicen ser eficaces, pero sin un apoyo teórico que justifique esa eficacia y permita transferir los resultados; es decir si el alumno de verdad aprendió o solo obtuvo un diez porque entregó todo. Además parece que las universidades y

los centros de investigación pedagógica avanzan en el desarrollo de teorías descontextualizadas que no son aplicadas en la realidad de la sociedad mexicana.

Las reformas educativas, el descontento de los maestros y la marcada división entre la población magisterial, entre los que apoyan y no apoyan los movimientos, nos ha llevado a tomar conciencia acerca de la enorme complejidad y dificultad que existe para modificar los patrones de funcionamiento de los sistemas educativos. Si hiciéramos un balance de las reformas educativas de la década de los noventa veríamos que, si bien permitieron aumentar la cobertura e introducir nuevas modalidades e instrumentos de gestión (descentralización, medición de resultados, mayor autonomía a las escuelas, etc.), no han logrado modificar significativamente los resultados de aprendizaje de los alumnos regulares y menos en el caso de los alumnos con problemas de aprendizaje.

A nivel internacional se concretan a un sin número de acuerdos, declaraciones, conferencias, congresos y leyes que han tratado de generar procedimientos, acompañados de estrategias que puedan dirigir el arduo camino hacia la educación eficaz para todos, cuya filosofía defiende la inclusión de alumnos con NEE y la equidad en que los centros educativos, la cual deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales.

Por esta razón, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) propone las Metas Educativas 2021 para la inclusión educativa de los niños que presentan problemas de aprendizaje.

En los países Iberoamericanos la discriminación social es un problema grave, que se pretende eliminar con las Metas Educativas 2021. Tedesco (2004) nos comenta que la educación puede contribuir a reducir las desigualdades sociales, pero también es necesaria una equidad social mínima que afiance las condiciones básicas para el aprendizaje y para que la educación sea exitosa.

Es entonces urgente que todos los niños reciban educación sin importar su condición social, económica o con necesidades educativas especiales. El Estado tiene la obligación de garantizar a toda la población una educación básica de calidad y gratuita, que asegure la igualdad en el acceso al conocimiento, con escuelas que incluyan estudiantes de diferentes contextos socioculturales, con diferentes capacidades, experiencias y oportunidades educativas para la vida y con ello, el trabajo, son elementos clave para avanzar hacia sociedades más justas y equitativas.

La Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Jomtien, Tailandia, 1990) recomendó incluir en escuelas regulares a los niños con necesidades educativas especiales para recibir una educación de calidad, considerando que la atención a la diversidad implica un cambio profundo en la cultura escolar, desde adaptar el currículo hasta promover en los alumnos el respeto a las diferencias, conviviendo y fomentando la comprensión y la solidaridad.

Uno de los objetivos fundamentales de las Metas Educativas en nuestro país para 2021 es que los niños aprendan juntos en la escuela inclusiva, cada uno según su estilo y ritmo de aprendizaje, pero con la garantía de una enseñanza de calidad.

Con el programa de estudios adecuado, los recursos, la organización escolar y docentes preparados para atender a la diversidad.

Blanco y Duk (2011) comentan:

La respuesta a la diversidad, en el sentido amplio del término, es inherente a todo proceso educativo y, por tanto, no debiera concebirse como una tarea exclusiva de algunos profesores. Por el contrario, debe concebirse como una función de todos los profesores e incorporarse en las mallas curriculares de los planes de estudio de todas las carreras de formación inicial docente (p.17).

Atender la diversidad es un trabajo complejo que requiere la participación de muchos actores y de las perspectivas que se tienen sobre este fenómeno.

Acle (2013) señala que la atención de alumnos con problemas de aprendizaje, al convertirse en un fenómeno educativo, impacta directamente a las políticas públicas y a los planes de desarrollo de los países que buscan alcanzar las cifras de desarrollo ideales y pareciera sólo estar sujeta a la información vertida por especialistas psicólogos en el tema, por autoridades educativas y por una amplia literatura de corte también psicológico; sin embargo, es pertinente explorar otras herramientas pedagógicas y abordar de manera distinta la inclusión de alumnos con problemas de aprendizaje.

CAPÍTULO 3. INTERVENCIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. UN CONTEXTO PARA TRABAJAR LA PEDAGOGÍA CORPORAL.

3.1 POLÍTICAS Y PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DE LA JUVENTUD

De acuerdo con el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) en 2010 la población de 12 a 29 años de edad tuvo acceso a la salud, la vivienda y la educación, lo que se traduce en 35.1 millones de personas que representa el 32% de la población total del país. De las políticas y programas del desarrollo para la juventud que han sido revisadas para mejorar la pertinencia cobertura y efectividad el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y el IMJUVE en el 2010 resaltan los siguientes resultados:

Se identificaron 106 intervenciones federales para el desarrollo de la Juventud. De estos programas sólo 41 cuentan con un presupuesto definitivo, 41 forman parte de iniciativas privadas o campañas y 24 a fondos. Dentro de los hallazgos de esta revisión hecha en el 2010 se observó que de las intervenciones o programas de desarrollo el 56.6% de ellas no cuentan con evaluación, el 37.7% cuenta con evaluaciones muy básicas y sólo el 5.7% tiene evaluaciones donde se puede identificar el impacto que tienen en la población.

Es importante mencionar que el término *programas* usado por las dependencias federales puede estar o no relacionado con el presupuesto asignado por lo que

estas no necesariamente forman parte del presupuesto anual de la Federación. Por otro lado existe poca evidencia o documentos que expliquen los objetivos de los programas así como el monto de apoyo y los requisitos y criterios para hacer los legítimos o transparentes.

De acuerdo con UNFPA, IMJUVE (2010) no existe una política federal integral y transversal para el tema de la Juventud como la instrumentada para el tema de equidad de género mediante el Instituto Nacional de las mujeres (INMUJERES). Por otro lado las intervenciones de la política pública pareciera que no son relevantes para el desarrollo de los jóvenes en México ya que no los reconoce como sujetos de derecho ni los hace partícipes en los procesos para el desarrollo de programas la implementación y la evaluación de ellos; es decir que los jóvenes no participan en el análisis y evaluación de los programas que reciben.

De todos los programas enfocados a la juventud y de los cuales solo algunos se ven beneficiados abordaré sólo los que considero relevantes para este trabajo. Uno de ellos es el de la salud. UNFPA, IMJUVE (2010) indica que sólo el 30% de los jóvenes en México se benefician de él gracias a la ampliación de la cobertura de enfermedades que padecen los jóvenes del Seguro Popular, otro 36% no está afiliado a ningún sistema de salud tales como IMSS, ISSSTE o el Seguro Popular por lo que en este ámbito existe un reto muy grande para la Federación para atenderlos de forma adecuada.

Uno de los programas relevantes para este trabajo es la seguridad alimentaria. Como parte de los programas federales se encuentra el Programa de Apoyo Alimentario y la Estrategia Integral de Asistencia Alimentaria que incluye el

programa de desayunos escolares, el cual una vez que el menor cumple 15 años ya no forma parte de este programa.

De lo anterior se derivan muchos problemas de salud relacionados con la obesidad, el sobrepeso y diabetes los cuales se remedian o se busca remediar con el programa de prevención contra la obesidad y el programa de activación física en el contexto escolar por lo que es urgente modificar los esquemas de atención para no tener que crear programas remediales o correctivos si no enfocarse en programas preventivos.

Otro de los ámbitos que contempla los programas para la juventud es el relacionado con la discriminación. En este ámbito se identifican servicios de difusión atención educación y capacitación por parte del Consejo Nacional para prevenir la discriminación (CONAPRED) sin embargo no se establece una cifra exacta de los jóvenes que han tenido acceso a estos programas.

Con relación al deporte UNFPA, IMJUVE (2010) señala que están a cargo el programa de cultura física de la Secretaría de Educación Pública, los programas de jóvenes creadores del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes pero a nivel Federal no se identifica algún otro programa.

Con relación a la educación básica la mayoría de las intervenciones siguen estando encaminadas a la llamada calidad educativa con la implementación de metodologías pedagógicas innovadoras en este ámbito. No se identifican fondos para mejorar la infraestructura para la educación básica ni la capacitación docente es más bien subsidiado por programas sexenales, como el de escuelas de calidad,

programa para la mejora del logro educativo o Escuela Segura; es decir la educación básica sigue estando en manos de lo que cada sexenio implemente.

De las intervenciones más relevantes para el desarrollo de la educación de la juventud en México UNFPA, IMJUVE (2010) afirma que son las de salud, alimentarias, adicciones, mortalidad juvenil, salud sexual y reproductiva, salud materna.

Por lo anterior se puede observar que no existe un referente sobre programas para atender las problemáticas de educación inclusiva o de necesidades educativas especiales que haya un impacto significativo en los jóvenes. Con relación a los programas de intervención relacionados con la educación, han sido pocos los resultados en los programas de deporte y recreación, del que se desprende Sistema Mexicano de Deporte de Alto Rendimiento donde muy pocos jóvenes tienen acceso por falta de becas y apoyos federales. En relación con las becas estas están más relacionadas al apoyo a jóvenes con bajos recursos, de origen indígena y algunas pocas enfocadas a la educación especial y la integración educativa así como para abatir el rezago educativo en la educación inicial y básica. Además, uno de los grandes logros de los programas de apoyo a los jóvenes ha sido el que está enfocado a las personas con discapacidad, ya que en estos apoyos se vislumbra un ligero progreso en los últimos años de acuerdo con UNFPA, IMJUVE (2010).

El siguiente apartado se enfoca en conocer cuáles son las especificaciones de los programas de inclusión educativa por parte de la Secretaría de Educación Pública.

3.2 PROYECTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. SUS ANTECEDENTES

La inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en los sistemas educativos en México y el mundo ha sido un proceso largo que busca atender a esta población para mejorar sus condiciones de vida y de desarrollo personal. El término de NEE en México hace referencia a las características que enfrenta un alumno en el proceso de enseñanza de los contenidos curriculares. La Secretaria de Educación Pública (SEP) define el término como:

Comisión De Política Gubernamental En Materia De Derechos Humanos -Glosario (s/ f) señala:

El alumno con Necesidades Educativas Especiales es aquel o aquella que presenta un desempeño escolar significativamente distinto con sus compañeros de grupo, por lo que requiere en su proceso educativo mayores y/o distintos recursos con el fin de lograr la participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos.

Las necesidades educativas especiales que presente no pueden ser temporales o permanentes y estar asociadas o no a una discapacidad o aptitudes sobresalientes (p.4)

La SEP (2012) señala que la integración educativa y/o inclusión educativa implican identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, y maximizar

los recursos existentes o asegurar los que se requieren para apoyar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos.

Para las SEP las barreras para el aprendizaje y la participación (2012) son:

Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción de los diferentes contextos: social, político institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas (p.5)

La inclusión educativa en México tiene sus orígenes en acuerdos internacionales desde 1968 que ha dirigido la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Tales acuerdos tienen como intención mejorar las condiciones de vida de los individuos que presentan alguna discapacidad, partiendo del principio de la igualdad de derechos humanos y civiles.

A continuación se destacan algunos de los cuales están directamente relacionados con la educación.

ANTECEDENTES INTERNACIONALES DEL MODELO/PROGRAMA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Conferencia sobre la igualdad de oportunidades (ONU,1968)	Se reconocieron la diversidad y la complejidad del aprendizaje; la diversidad de necesidades de aprendizaje y la variedad de sistemas educativos: la necesidad de condiciones adecuadas para aprovechar las oportunidades educativas; la urgencia de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para todos; la educación como promotor del desarrollo individual y social y la obligación del gobierno de proporcionar la educación a todos.
Declaración de los Derechos de Personas con Retraso Mental (ONU, 1971).	Se estableció como una proclamación de los derechos de las personas con retraso mental y las pautas a usar como referencia básica en la protección de sus derechos como seres humanos y sus derechos específicos relacionados con sus necesidades en los ámbitos médico, educativo y social.
Conferencia mundial sobre las Acciones Estratégicas para la Educación, prevención e integración y Declaración de Sundberg (UNESCO, 1981)	Se declaró en 1981 como el Año Internacional de los Impedidos. Se estableció que todas las personas impedidas podrán ejercer su derecho fundamental al pleno acceso a la educación, la formación, la cultura y la información. Los gobiernos y las organizaciones deberán asegurar su participación tan plena como sea posible. En el Artículo 6° se dice que los programas en materia de educación, formación, cultura e información tendrán que formularse con miras a integrar a las personas impedidas en el medio corriente de trabajo y de vida.
Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990)	Se reconoce la necesidad de la universalización de la educación y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas) así como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir y desarrollar plenamente sus capacidades, trabajar y vivir con dignidad.
Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994)	Los acuerdos tomados por los países se enmarcaron en: I. El cambio conceptual. II. Establecer directrices para la acción con base en: la política y organización; factores escolares, contratación y formación del personal docente; servicios de apoyo externo; participación de la comunidad; considerar áreas prioritarias y los recursos necesarios; y, III. Plantear directrices de acción regional e internacional.
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo (ONU, 2006)	Se plantea adoptar todas las medidas legislativas y administrativas pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos de las personas con discapacidad. En el Artículo 24° se reconoce el derecho a la educación, sin discriminación y sobre la base de igualdad de las oportunidades. Los estados aseguren un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con el fin de que no queden excluidas del sistema general de educación –enseñanza primaria, secundaria gratuita y obligatoria- por motivos de discapacidad.
Pedraza , 2009, p. 23 -24	

UNESCO (2008) señala:

...la Inclusión [...] puede ser concebida como proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias

y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo, lo que implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños de edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y las niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata de cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (UNESCO, Orientaciones para la inclusión, 2006 p.14 citado por UNESCO 2008).

Para Booth y Ainscow (2000) la educación inclusiva es un proceso de cambio progresivo donde no sólo se apueste y avance la innovación pedagógica, sino también genera cambios en: la cultura y los valores en la comunidad, sin olvidar las políticas educativas; y en las circunstancias sociales y económicas que afectan la vida de los individuos.

En México las acciones por integrar a la población con discapacidad en el ámbito educativo tienen antecedentes de siglo XIX, como se muestra a continuación:

Educación Especial en México

Siglo XIX	Creación de escuelas para sordos y ciegos
1915	1. Primera escuela para atender a niños con deficiencia mental. 2. se diversifica para atender a niños y jóvenes con diferentes discapacidades.
1970	Por decreto presidencial se crea la Dirección General de Educación Especial. Se presta atención a personas con: Deficiencia mental; Trastornos de audición y lenguaje; Impedimentos motores; y Trastornos visuales.
1980	Se clasifican los Servicios de Educación Especial (SEE) en espacios separados de la educación regular; II. Servicios complementarios: apoyo a alumnos de educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta. Surgen los Centros de orientación para la Integración Educativa (COIE) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar(CAPEP)
1993	Reforma al Artículo 3º constitucional donde se Promulga la Ley General de Educación y se reorienta los servicios de educación especial: se promueve la integración educativa.
1994	Difusión del concepto de necesidades educativas especiales. Se promueve la inserción en las aulas regulares. Reorientación de su trabajo: dar asesoría a los profesores de la escuela regular para atender a los niños con NEE. Creación y descentralización de SEE: Centros de Atención Múltiple (CAM), Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), Unidades de Orientación al Público. La dirección General de Educación se redujo al Distrito Federal de Educación Preescolar.
1997	Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. La SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) eliminan las boletas específicas de educación especial. Se plantea: Evaluación para todos; Escuelas con adecuaciones arquitectónicas para alumnos con NEE, libros de texto gratuitos para alumnos con NEE, recategorizan las plazas de educación especial; partida presupuestal de NEE para que se ubique en educación básica.
2002	Creación del programa de fortalecimiento de la educación Especial y de la Integración Educativa. Su objetivo es garantizar una educación de calidad a los estudiantes con NEE y priorizando a los que presenten alguna discapacidad.
2003	Ley Federal para prevenir y eliminar la Discriminación.
2011	Acuerdo 592. Articulación de la Educación Básica. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad: incluir a las escuelas de aprendizaje regular a los alumnos con discapacidad cognitiva, física, mental y sensorial (visual o auditiva).
2014	Programa Sectorial de Educación 2013-2018: alentar y promover modelos y prácticas escolares que permitan la inclusión en todos los niveles educativos. Otorgar al personal directivo y docente apoyos técnicos y pedagógicos para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad. Creación de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)
SEP- Educación Especial, 2014, p.2-4	

Los proyectos de inclusión en México han transitado durante poca más de un siglo por diferentes vertientes: desde habilitar escuelas que brindarán atención especializada a la población con discapacidades sensoriales (visión y audición), hasta incorporar a los alumnos con NEE a las escuelas de enseñanza regular, para

convertirlas en escuelas inclusivas que tiene como principio el propiciar el acceso y la participación de todos los alumnos en un mismo espacio educativo respetando y atendiendo las necesidades y diferencias de todo el alumnado.

La SEP (2002) señala:

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se reconoce la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad. Asimismo se establece como uno de los objetivos estratégicos de la política educativa alcanzar la justicia y equidad educativas. Entre las líneas de acción destacan las siguientes: establecer el marco regulatorio –así como los mecanismos de seguimiento y evaluación– que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país; garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que requieren de educación especial, y establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. Estas acciones tienen como antecedente los cambios promovidos en la orientación de los servicios de educación especial durante la década pasada, entre los cuales destaca el tránsito de la atención casi exclusivamente clínica y terapéutica, hacia una atención educativa cada vez más incluyente. En este proceso los servicios de educación especial han experimentado un proceso de transformación para conformarse, principalmente, como un servicio de apoyo a las escuelas de educación inicial y básica, en lugar de constituir un sistema paralelo (p.10)

Todos estos cambios tienen como finalidad atender las demandas de mejores condiciones de educación para los sectores de población vulnerable. Las propuestas de la ONU y la UNESCO han presentado grandes desafíos (capacitación docente, mobiliario, materiales didácticos e infraestructura) a todos los países y principalmente en el nuestro.

Booth y Ainscow (2000) señalan que la educación inclusiva, para ser una realidad debe considerar elementos tales como:

- Procesos para aumentar la participación de los estudiantes para reducir la exclusión en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas.
- Implica restaurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros de trabajo para atender la diversidad desde la diversificación de estrategias.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión no solo los etiquetados con NEE.
- La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado.
- Revelar las limitaciones más generales de la escuela para atender a la diversidad del alumnado.
- Atender a los estudiantes en su localidad.
- La diversidad no se tiene que ver como un problema a resolver sino como un elemento que enriquece el aprendizaje de maestros, alumnos, padres de familia y de la comunidad escolar y local.
- Participación mutua de comunidades y centros escolares.

- La inclusión educativa es la inclusión social.

En México, la inclusión parece ser un proceso que se encuentra detenido. Las políticas y los cambios que deben presentarse en materia de inclusión parecen reducirse en acciones correctoras y paliativas para atender una realidad que rebasa a las escuelas.

Pedraza (2009) señala que el término de NEE en México busca atender a niños que presentan discapacidad como los que no la tienen con el mismo y único recurso que es el de que las escuelas adapten los programas de estudio, la enseñanza y la organización de los recursos humanos para promover que el aprendizaje sea eficiente y eficaz en todos los alumnos, de tal modo que los términos y conceptualizaciones que se tienen de las diferentes Necesidades Específicas (NE) como: discapacidad (deficiencias o limitaciones físicas, mentales, intelectuales, o sensoriales que restringe la actividad o participación de los individuos en los contextos con los que interactúan), problemas de aprendizaje (incapacidad persistente para adquirir de forma eficiente determinadas habilidades académicas tales como: lectura , escritura, lenguaje, memoria, cálculo , medición , etc.) o necesidades específicas de Trastornos de déficit de atención (TDA), bajo rendimiento intelectual, retraso del desarrollo, problemáticas socio-familiares o emocionales entren en la misma categoría; NEE.

El debate en las escuelas se centra en reconocer si las escuelas, los docentes, los directivos y el sistema (operatividad y planes de estudio) están listos para la inclusión de los alumnos con NEE a las escuelas de educación básica ya sean públicas o privadas.

Antes de plantear una propuesta de inclusión educativa desde la pedagogía corporal, se hará un esbozo de las condiciones y lineamientos del Modelo Educativo 2016 para conocer cuáles son las condiciones operativas de la inclusión educativa, con el fin de considerar si es viable para aplicar en una Secundaria Pública de la CDMX

3.3 PROYECTO DE LA INCLUSIÓN DE LA SECRETARÍA DE LA EDUCACIÓN

En el ciclo escolar 2016-2017, la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó el Modelo Educativo para la educación obligatoria, con miras a ser aplicado en el ciclo escolar 2018-2019.

La SEP (2017) señala:

... El nuevo modelo educativo servirá para mejorar la calidad y la equidad de la educación, a fin de que todos los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito sus proyectos de vida en un mundo globalizado, como lo exige la sociedad del siglo XXI (p.13).

La calidad educativa a la que hace referencia la SEP tiene como fin y objetivo que la educación que se brinde en las escuelas sea pertinente con las necesidades del alumno, con las demandas de su entorno social y congruente con sus capacidades intelectuales, al mismo tiempo que resulte relevante los aprendizajes que obtenga en los centros educativos y que les permita aprender a lo largo de su vida, con la finalidad de tener un desarrollo pleno en las áreas personal, laboral y social.

El Modelo Educativo (2016) para la Educación Básica reorganiza el sistema educativo en cinco ejes:

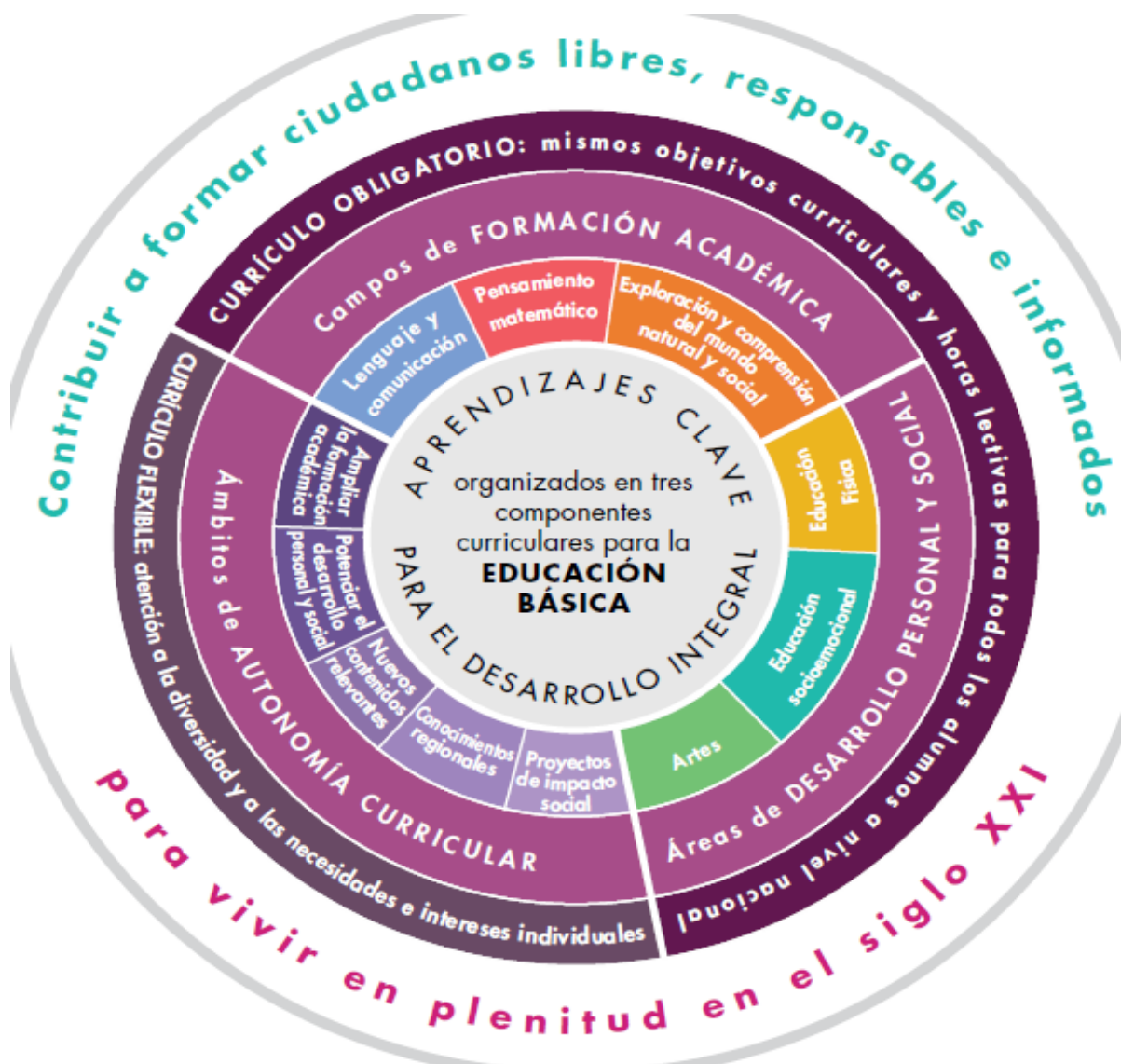
I. Planteamiento curricular.

SEP (2017) propone un planteamiento curricular que se centra en el desarrollo de aprendizajes claves. Tales aprendizajes, son aquellos que de acuerdo con el modelo educativo, contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes y que les permiten aprender a lo largo de la vida.

SEP (2017) señala que el desarrollo integral de los individuos se fundamenta en un enfoque humanista el cual resalta la importancia de un desarrollo armónico de los seres humanos, y los cuales quedan asentadas en el artículo 3^o de la Constitución Mexicana, que resalta que la educación debe contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que estas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global.

Dentro del planteamiento curricular se incluyen campos de formación académica y de desarrollo personal y social como parte integral del currículo. Al mismo tiempo, se brinda a las escuelas un margen de autonomía curricular, buscando que docentes y directivos adapten los contenidos educativos a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes y sus medios.

COMPONENTES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA



Elaborado SEP, 2017, p. 73

Para la SEP (2017)

Los aprendizajes clave son un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela. Además, sientan las bases cognitivas y

comunicativas que permiten la incorporación a la sociedad del siglo XXI. Los aprendizajes clave se concentran en los campos de formación académica, las áreas de desarrollo personal y social, y los ámbitos de la autonomía curricular (p. 72).

El campo de formación académica está conformado por disciplinas vigentes que desarrollan áreas de comunicación efectiva, el pensamiento lógico y la comprensión del entorno con asignaturas de español, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, inglés y de ser necesario una lengua indígena.

El área de desarrollo personal y social está conformado por disciplinas que permiten el desarrollo de habilidades y aptitudes en áreas motrices, artísticas y emocionales que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos para su vida futura. "Las habilidades socioemocionales son fundamentales para el desarrollo de las personas porque se asocian con trayectorias escolares, personales y laborales más exitosas y con mejor aprendizaje" (SEP, 2017, p. 75).

Los ámbitos de la autonomía curricular ofrecen a las escuelas la posibilidad de decidir una parte de su currículo. Se encuentra organizado en cinco ámbitos:

1.-Profundización en la formación académica

- Lenguaje y comunicación: taller de escritura creativa, inglés, debates.
- Pensamiento matemático: taller de matemáticas lúdicas.
- Exploración del mundo natural y social: taller de tecnología.
- Taller de exploración de condiciones del medio y cambio climático.

2. Ampliación del desarrollo personal y social.

- Ligas deportivas: fútbol, béisbol, basquetbol, etc.

- Orquestas escolares.
- Talleres de teatro, danza, pintura.
- Taller de convivencia escolar y otros espacios para el desarrollo de las emociones.

3. Nuevos contenidos relevantes ·

- Educación financiera.
- Programación.
- Robótica.
- Habilidades para emprender.

4. Contenidos regionales y locales.

- Microhistoria.
- Talleres de tecnologías.
- Talleres de artesanías locales.
- Talleres de cultivo de hortalizas y plantas medicinales de la localidad.
- Educación ambiental contextualizada.

5. Impulso a proyectos de impacto social.

- Limpieza de basura en la comunidad
- Potabilización del agua escolar y comunitaria.
- Democracia escolar.
- Eliminación de barreras de aprendizaje de todos los miembros de la comunidad escolar.

·Para la SEP (2017)

La autonomía curricular se rige por principios de la educación inclusiva porque busca atender las necesidades e intereses educativos específicos de cada estudiante. Cada escuela determinará en su Consejo Técnico Escolar –considerando la opinión de sus alumnos y sus Consejos Escolares de Participación Social— los contenidos programáticos de este componente con base en las horas lectivas que tenga disponibles, de acuerdo con los lineamientos que expida la SEP para normar sus espacios curriculares. La autonomía curricular permite agrupar a las niñas, niños y jóvenes por habilidad o interés, de modo que estudiantes de grados y edades diversos puedan convivir en un mismo espacio curricular (p. 76).

La SEP (2017) en su nuevo modelo educativo se refiere a:

II. La escuela está al centro del sistema educativo.

En este eje se busca construir escuelas con mayor autonomía de gestión. Se establece habilitar y facultar gradualmente a las escuelas para que bajo el liderazgo del personal directivo, se logre la implementación de una “ruta de mejora” orientada hacia el aprendizaje de los estudiantes y la participación activa de toda la comunidad escolar en su diseño, implementación y seguimiento.

La escuela al centro contempla la contextualización curricular y la implementación de proyectos de enseñanza (autonomía curricular); el aprendizaje permanente entre pares (entre docentes); el uso de resultados de evaluaciones externas (evaluación docente) , así como el uso de los recursos financieros conforme a las necesidades específicas de cada plantel y con efectos verificables (por docentes, padres de

familia, sociedad de alumnos y directivos de la escuela) en la mejora del servicio educativo.

A la par se pretende que exista una mayor participación de padres de familia la cual puedan incidir en la aplicación de los recursos financieros que reciben los planteles (por cuotas voluntarias y cooperativas concesionadas) ya sea para invertir en infraestructura física (remodelación y mantenimiento de las escuelas), adquirir materiales educativos (material didáctico) o desarrollo de las capacidades de la comunidad escolar (cursos, capacitaciones, conferencias, etc.) para la formación y el desarrollo profesional docente.

III. La formación y el desarrollo profesional

Se pretende brindar una formación continua a los profesores. La estrategia de formación continua debe atender las necesidades que el modelo educativo y el currículo, considerando la integración de nuevos aprendizajes como los socioemocionales y los de la autonomía curricular. Contempla a supervisores, asesores técnico-pedagógicos, directores y docentes, así como las particularidades de los niveles educativos y sus distintas modalidades, tanto en la educación básica como en la media superior.

La oferta de formación continua debe ser amplia y adecuada, tomando en cuenta los resultados de las evaluaciones docentes, las nuevas asignaturas de desarrollo social y autonomía curricular y el cambio en la evaluación de los alumnos (de tipo numérico a niveles de desempeño) para ofrecer los trayectos educativos que los profesores requieran cursar.

La formación y el desarrollo profesional de los docentes están proyectado hacia un dominio de los aprendizajes clave y a la renovación tipo del trabajo en el aula a través de la introducción de innovaciones y estrategias pedagógicas para propiciar los ambientes de aprendizaje (condiciones necesarias para propiciar el aprendizaje como la comunicación, dinámicas, condiciones materiales y socioafectivas, relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria), procesos de evaluación y generación de materiales adecuados. La SEP (2017) señala que para alcanzar una mejor calidad en la educación básica se busca:

- Mejorar la infraestructura y los materiales (libros, juegos didácticos, material audiovisual, etc.)
- Garantizar el ingreso y egreso del Sistema Educativo Nacional.
- Fortalecer y ampliar los conocimientos en las técnicas de información y comunicación (TIC), del idioma inglés y las artes.
- La aceptación y atención de la diversidad.
- El fortalecimiento curricular y académico de las Escuelas Normales.
- La evaluación continua del Sistema Educativo Nacional en todas sus modalidades tanto público y privado, en los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y medio superior y servicios directivos (direcciones generales y regionales) y operativos (escuelas).

IV. La inclusión y la equidad.

Se busca eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes

o discapacidad de cualquier tipo. También, se contempla tomar medidas compensatorias tales como:

Ajustes razonables con diversas estrategias de aula como:

- ✓ Considerar el estilo de aprendizaje del alumno.
- ✓ Usar estímulos visuales (palabras clave de mayor tamaño o de diferente color) y permitir el uso de lápices de colores para tomar apuntes y realizar tareas.
- ✓ Uso de material impreso como reforzador de la actividad.
- ✓ Propiciar la participación del alumno en todas las actividades posibles; cívicas, deportivas y sociales.
- ✓ Si el menor no entiende una palabra buscar una que signifique lo mismo o hacer una descripción de su uso con ejemplos.
- ✓ Antes de iniciar una explicación, asegúrese de que lo esté mirando; si es necesario toque su hombro para que le preste atención.
- ✓ Revisar constantemente la comprensión del alumno, observando su conducta o verificando el contenido del trabajo por medio de preguntas.
- ✓ Evitar dar instrucciones cuando el niño esté a media actividad, espere a tener su atención.
- ✓ Brindar al estudiante bastantes oportunidades para participar.

Ajustes metodológicos o de intervención didáctica como:

- ✓ Dar instrucciones simples, dividir y reducir tareas y proyectos en pequeñas actividades y reconocer los esfuerzos del menor.
- ✓ De ser posible dar más tiempo para terminar el trabajo escolar o las pruebas.

- ✓ Combinar metodologías lúdico-activas variadas.
- ✓ Proporcionar registro de observación áulica a la madre para tener registro de sus fortalezas y de áreas de oportunidad.

Ajustes curriculares y planeación didáctica individualizada como:

- ✓ Planeación individualizada de actividades de aula durante el ciclo escolar.
- ✓ Personalización de los objetivos de los aprendizajes esperados.
- ✓ Personalizar los instrumentos de evaluación.

Por otro lado, las medidas compensatorias también contemplan el acondicionamiento de la infraestructura de las escuelas (accesos, rampas y adecuaciones en sanitarios y salones) y mobiliario escolar (butacas, mesas, sillas y pizarrones) para los estudiantes que se encuentren en situación de vulnerabilidad.

V. La gobernanza del sistema educativo.

En este último eje se definen los mecanismos institucionales que logren una interacción efectiva y acuerdos pertinentes basados en la participación de los distintos sectores y actores que tienen injerencia en los temas educativos: el gobierno federal, las instituciones educativas locales, el INEE, el sindicato, los docentes, las escuelas, los padres de familia, la sociedad civil y el poder legislativo para alcanzar los objetivos de la educación básica los cuales son:

Para la SEP (2017)

...todo egresado de la educación obligatoria debe ser una persona que:

- Se exprese y comunique correctamente, de forma oral y escrita, con confianza, eficacia y asertividad, tanto en español como en una lengua indígena, en caso de

hablarla; sepa identificar ideas clave en textos para inferir conclusiones; sea capaz de comunicarse en inglés; emplee el pensamiento hipotético, lógico y matemático para formular y resolver problemas cotidianos y complejos; tenga la capacidad de análisis y síntesis; sepa argumentar de manera crítica, reflexiva, curiosa, creativa y exigente; se informe de los procesos naturales y sociales, de la ciencia y la tecnología, para comprender su entorno; sea competente y responsable en el uso de las tecnologías de la Información y la comunicación; y tenga la capacidad y el deseo de seguir aprendiendo de forma autónoma o en grupo durante el transcurso de su vida.

- Se conozca y respete a sí misma, asuma y valore su identidad, reflexione sobre sus propios actos, conozca sus debilidades y fortalezas, confíe en sus capacidades, sea determinada y perseverante; reconozca como iguales en dignidad y en derechos a todos los seres humanos, y sea empática al relacionarse con otras personas y culturas; sepa trabajar en equipo y tenga capacidad de liderazgo; en la solución de conflictos favorezca el diálogo, la razón y la negociación; cuide de su salud física y mental; tome decisiones razonadas y responsables que le permitan adaptarse con rapidez y eficiencia a los cambios de su entorno; y sea capaz de diseñar y llevar a la práctica un plan para construir una vida plena.

- Se oriente y actúe a partir de valores, se comporte éticamente y conviva de manera armónica; conozca y respete la ley; defienda el Estado de Derecho, la democracia y los derechos humanos; promueva la igualdad de género; valore la diversidad étnica, cultural y lingüística de nuestro país y del mundo; conozca las historias que nos unen, nos dan identidad y pertenencia a un territorio, en el marco de un contexto global; sienta amor por México; tenga creatividad y un sentido estético, aprecie la cultura y las artes; cuide el medio ambiente; participe de manera responsable en la

vida pública y haga aportaciones al desarrollo sostenible de su comunidad, su país y el mundo (p. 46-47).

La SEP (2015) en concordancia con el Programa Sectorial De Educación 2013-2018 y para atender el compromiso de la Educación Inclusiva (2011, acuerdo 592) la Dirección General de Servicios Educativos (DGOSE) junto con el Dirección de Educación Especial (DEE) transformaron las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en la Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) para su operación en la Ciudad de México. Las UDEEI son unidades de servicio educativo que centran su atención en la población escolar en situación educativa de riesgo de exclusión escolar.

La SEP (2015) la define como:

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 (p.13).

Con la creación de estas unidades, se pretende garantizar la igualdad y la equidad en el acceso educativo (ONU, 2006) y se concrete la participación, la inclusión y el

aprendizaje de alumnos que se encuentran en riesgo de exclusión escolar la cual se caracteriza por:

- No ingresan a la escuela.
- Ingresan tarde a la escuela.
- Ingresan, pero no permanecen.
- Repiten uno a más años escolares.
- Abandonan temporalmente la escuela.
- Permanecen, pero no aprenden según los ritmos y las formas establecidas en la escuela.
- Aprenden según los ritmos y las formas establecidas en la escuela, pero acceden a contenidos de baja relevancia y ven comprometida su trayectoria escolar debido a los condicionamientos que ello produce sobre sus aprendizajes posteriores (p.12).

El riesgo de exclusión se asocia a cuestiones de género, discapacidad, pertenencia a un grupo étnico, migración, enfermedad, entre otros factores como los asociados a situaciones de índole sociofamiliar y emocional.

De acuerdo con Ulloa y Ulloa (2006) los principales motivos de la exclusión educativa en México son de carácter económico, social y cultural. Se asocia principalmente al hecho de ser madre adolescente, pertenecer a un pueblo indígena, vivir con alguna discapacidad, vivir en condiciones de marginación y habitar en localidades rurales. Otros grupos donde se presenta con mayor incidencia la exclusión educativa son en niños hablantes de lengua indígena, los niños con alguna discapacidad, y las niñas y adolescentes con hijos.

Específicamente en la ciudad de México la exclusión educativa se agudiza en las delegaciones Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Milpa Alta y Álvaro Obregón.

Esta población de riesgo es considerada con Necesidades educativas especiales y forma parte de la población que atiende la UDEEI.

La Secretaria de Educación Pública (2017) señala que en la República Mexicana, para el ciclo escolar 2016-2017, se matricularon en Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) 25, 897,636 (p. 13). De la población matriculada, 600,263 (p.27) presentan necesidades educativas especiales temporales o permanentes, que pueden o no estar asociadas a una discapacidad o aptitud sobresaliente, siendo esta población el 2.32% del total de alumnos matriculados.

PRINCIPALES CIFRAS

Educación Especial 2015 a 2017		
Concepto	2015-2016	2016-2017
Alumnos		
Población Atendida 1	579,460	600,263
Población Atendida por área 2	405,485	551,015
Ceguera	2,094	2,131
Baja Visión	6,301	6,368
Sordera	4,519	4,402
Hipoacusia	9,063	4,181
Discapacidad motriz	17,859	18,673
Discapacidad intelectual	110,010	115,755
Aptitudes Sobresalientes	32,149	34,709
Otras condiciones	223,490	359,796

1/ La población atendida total incluye a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales temporales o permanentes, que pueden o no estar asociadas a una discapacidad o a aptitudes sobresalientes.

2/ La población atendida por área sólo incluye a los alumnos que presentan alguna discapacidad o aptitud sobresaliente

Fuente: SEP, 2017, p. 27.

La SEP (2017) presenta información estadística, geográfica y estructural del sistema Educativo Nacional, en el documento que lleva por nombre Principales cifras 2016-2017. En la estadística correspondiente a la Educación Especial, es de llamar la atención que de los 600,263 alumnos el 59.94% *no presenta* discapacidad ni aptitud sobresaliente, perteneciendo así a la categoría con *Otras condiciones*, las cuales no se especifican pero representan el mayor porcentaje de necesidades educativas especiales .

Estas *otras condiciones*, pueden estar mayormente relacionadas con trastornos, padecimientos o situaciones de índole socio- familiar, y representan el mayor número de población atendida.

El padecimiento es entendido como una enfermedad que afecta tu salud emocional, espiritual o física. Para la Organización Mundial de la Salud (OMS) los trastornos se caracterizan por una combinación de alteraciones del pensamiento, la percepción, las emociones, la conducta y las relaciones con los demás.

La aparición de nuevos trastornos, ligados a la conducta humana, ha sido un tema de debate entre los psicólogos, pedagogos, psiquiatras, neurólogos, sociólogos y filósofos. Filósofos modernos como Zygmunt Bauman (1999) consideran la aparición de nuevas patologías que inciden directamente en la conducta humana son producto de las condiciones sociales de la era moderna; llena de individualismo exacerbado y racionalidad irrelevante.

Con relación a esto, López (2007) señala:

El deterioro del cerebro es una constante en nuestros tiempos. Los estudios de Marilyn Ferguson sólo nos muestra la preocupación por un órgano que se adueñó del cuerpo. Los cambios en el cerebro se convirtieron en una importante fuente de investigación durante los últimos 20 años y hasta aquí los resultados se concretan en opiáceos para aliviar el dolor y nuevas estadísticas para la política pública (p. 22).

Con base en lo anterior, podemos considerar que existe un sentimiento colectivo, acerca de que las enfermedades, los padecimientos y los trastornos están relacionados con el momento histórico que vivimos. Por un lado, que como bien dice Marcause (s/f), vivimos el sometimiento de la conciencia donde los hombres no se sienten responsables por los daños ocasionados (en su entorno y en el mismo) para lograr el bienestar capitalista que se reduce a la riqueza y el poder, y por el otro la enajenación en las formas de vida que hemos adoptado, para alcanzar y los ideales de la modernidad como el progreso, el poder y la apariencia nos han llevado al olvido de que respiramos, de que nos movemos, que necesitamos nutrirnos y de que experimentamos emociones factores que están íntimamente relacionadas con nuestra corporalidad.

Acle (2013) comenta que, en relación a los problemas de aprendizajes que se dan en escuelas de zonas rurales y urbanas marginadas, para conocer los factores que inciden en los problemas de aprendizaje, no solo se evaluaron los factores psicológicos o cognitivos, sino también los de índole social y familiar. Señala que entre los factores individuales que intervienen en la incidencia de problemas de aprendizaje se encuentran deficiencias en procesos psicológicos básicos como la memoria, la atención, la abstracción y la autorregulación, los cuales se suman a

sentimientos de ineficacia y baja autoestima. Mientras que entre los factores que inciden en la situación familiar destacan los relacionados con la separación de los padres y el abandono de los hijos. A nivel secundario, destaca que los factores de falta de motivación para las cuestiones escolares y las peleas entre compañeros también se relacionan con los problemas de aprendizaje.

El reto más grande para la atención de alumnos con NEE desde mi punto de vista es la intervención oportuna de las estas otras condiciones que viven los alumnos y que han sido poco nada o muy poco atendidas y que siguen representando el mayor riesgo de exclusión de los alumnos.

Considero de que las acciones en materia de inclusión que se encuentran planteadas en el Modelo Educativo resultan difusas, pues, por un lado, la inclusión y la equidad apelan a brindar condiciones educativas que cubran necesidades especiales de aprendizaje pero los alumnos son incluidos en un sistema homogeneizador y estandarizado llamado escuela regular y, por otro lado, el modelo educativo solo busca abatir la reprobación como medida de inclusión, es decir se sigue reafirmando el interés en su intelectualidad. El alumno debe tener una calificación aprobatoria a cualquier costa, sin importar sus necesidades emocionales, sin importar sus sentimientos, sin importar lo que esté pasando en su cuerpo, sin considerar que existen condiciones humanas que se involucran directamente en la formación educativa de los estudiantes como lo son: las emociones y la interacción social, familiar, la alimentación y salud de los alumnos. Estas condiciones han sido ignoradas deliberadamente por las políticas educativas y resultan de gran importancia para alcanzar una auténtica educación integral e

inclusiva. No basta con las medidas compensatorias, con los discursos de buena voluntad ni con darle a un alumno un certificado, es urgente atender lo que ocurre en su cuerpo, es decir en su persona de manera integral.

3.4 COBERTURA Y ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN DE ALUMNOS CON NEE EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Para la atención de la población en riesgo con NEE la SEP (2015) señala que la estructura organizativa de la UDEEI pretende garantizar la cobertura total en las escuelas de la Ciudad de México, en los niveles de educación Preescolar, Primaria, y Secundaria. Está conformada por un director o directora, un apoyo administrativo y siete u ocho maestros o maestras especialistas (psicólogos educativos y maestros de educación especial) cada uno de ellos asignados a una escuela.

Uno de los aspectos más importantes de la implementación de nuevos programas y acciones para atender a alumnos con características y necesidades especiales, sin duda es el que está estrechamente relacionado con la cobertura, ya que de ésta depende el impacto exitoso que se pretende.

Con relación a la cobertura de esta unidad, la SEP (2015) nos menciona:

Es importante mencionar que la Dirección de Educación Especial pretende a mediano plazo, fortalecer todas las Unidades con un equipo interdisciplinario conformado por una psicóloga (o), un (a) maestro (a) de comunicación y un (a) trabajador (a) social, quienes tendrán la responsabilidad de profundizar y analizar los aspectos psicológicos, sociales, comunitarios, culturales y lingüísticos (p. 16).

La cobertura es una de las cláusulas que debe revisarse, ya que está relacionada con las condiciones de equidad e inclusión necesarias para hacer valer el derecho a la educación, que, como puntualiza la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el Artículo Tercero Constitucional debe garantizarse la calidad de la misma, así como, de la misma forma que el Estado está obligado a garantizar materiales, métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos para garantizar el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

En la Ciudad de México hay 8,091 escuelas de educación básica (INEGI, 2018), de las cuales 1,542 pertenecen a la delegación Iztapalapa (CDMX, 2018), de acuerdo con el último antecedente de intervención de la UDEEI (SEP, 2014), 490 escuelas cuentan con maestro especialista, es decir, el 31.77% del total de las escuelas. Por lo anterior el reto de la cobertura del servicio para la atención de niños en riesgo es muy grande. Esto puede obedecer a muchos factores, pero considero que el principal puede estar relacionado a la falta de infraestructura y personal calificado. Considerando la gran distancia que existe entre la demanda y la cobertura (que solo tiene como referente el número de escuelas y no de los alumnos que necesitan la atención), una vez más ratifico que es importante implementar nuevas intervenciones para la atención de esta población desde otras instancias escolares como lo son: tutoría u orientación educativa y desde otras perspectivas psicopedagógicas.

Considero importante conocer la realidad escolar en cifra acerca de la inserción de estos niños en escuelas de educación regular, ya que nos habla mucho de que la

inclusión de ellos no sólo depende de lineamientos o de ordenamientos legales; se ha visto, en algunos casos, que la falta de sensibilidad de las autoridades de las escuelas hacia los niños con NEE han obstaculizado los procesos de ingreso a las escuelas con el argumento de no se tiene capacidad para aceptarlos.

Se ha considerado que la falta de preparación para atender esta población por parte de los docentes de asignatura, los cuales en algunos casos solo cuentan con preparación en una área específica de conocimiento (matemáticas, inglés, historia) podría ser la causa principal de que se obstruya el ingreso de los alumnos en riesgo a las escuelas regulares, sin embargo, en mi propia experiencia como docente, he notado que existe una oposición natural, en muchos compañeros, hacia los niños que son diferentes; principalmente con los niños con discapacidad intelectual. Al decir natural me refiero a que muchos de ellos lo hacen sin notarlo, sin darse cuenta de la forma en que se dirigen a ellos, de la forma en que los etiquetan y hasta en la forma en que evitan el contacto con ellos dentro del aula, e incluso los invisibilizan dentro de las mismas.

Podemos decir que la inclusión no sólo es una cuestión de normatividad o de un derecho, en la inclusión está inmersa la sensibilidad, la empatía y la tolerancia que se tenga frente a las diferencias.

Con relación al proceso de atención de alumnos en riesgo escolar, la UDEEI cuenta con un esquema global de atención que es aplicable a todas las escuelas y en todos los niveles de la educación básica. Este esquema se apega a las necesidades propias de la escuela y a sus características, siendo éstas las que forman parte de la Ruta de Mejora Escolar, la cual la SEP (2015) define como:

Es un instrumento dinámico donde se expresan las decisiones acordadas por el colectivo docente, las cuales colocan en el centro a los alumnos y su aprendizaje. Este instrumento le permite organizar, sistematizar y planificar las acciones necesarias para lograr los propósitos que en su escuela se determinen con base en las prioridades educativas establecidas en el Consejo Técnico Escolar (CTE) (p.15).

El proceso de intervención de la UDEEI se contempla para un ciclo escolar en las fases de valoración, planeación e intervención, y para los ciclos escolares subsecuentes (siempre y cuando el alumno permanezca dentro de una escuela) se continúa con la fase de valoración del impacto o beneficio. El proceso de intervención busca mejorar el rendimiento escolar del alumno, evitar la reprobación, que haga uso de su estilo y ritmo de aprendizaje, que logre participar de las actividades del aula, etc.

La SEP (2015) señala:

El Plan de Intervención da la pauta para articular y organizar las acciones del maestro o la maestra especialista y del equipo interdisciplinario, en donde el psicólogo o psicóloga diseña estrategias para favorecer los procesos cognoscitivos y socioafectivos de los alumnos o alumnas en atención, a partir de las necesidades de intervención identificadas en la Valoración de la Situación Inicial (p.27).

Resulta importante puntualizar cuáles son los componentes generales del plan de intervención y una guía para la evaluación integral que brinda la UDEEI, ya que el presente trabajo tiene la intención de hacer una propuesta de intervención para alumnos con problemas de aprendizaje con base en los principios de la Pedagogía Corporal, la cual deberá apearse a los componentes estipulados en ella.

Los Componentes del Plan de Intervención (SEP, 2015) son:

- *Necesidades de intervención.* Definen lo que la UDEEI requiere hacer en cada contexto para eliminar o minimizar las barreras que obstaculizan la educación de los estudiantes en situación educativa de mayor riesgo e incidir en la mejora de sus aprendizajes y participación.
- *Objetivos.* Reflejan lo que la Unidad pretende que los alumnos y alumnas en situación educativa de mayor riesgo logren mediante su intervención en cada contexto para que los alumnos alcancen los propósitos educativos.
- *Líneas de Acción.* Indican de forma general lo que la Unidad hará para lograr los objetivos de aprendizaje y participación de los alumnos y alumnas en situación educativa de mayor riesgo.
- *Avances en el logro de los objetivos.* Se realiza en función de los objetivos de aprendizaje y/o participación y se constituye en una base para realizar los ajustes pertinentes en la planeación (p. 27).

Las estrategias implementadas por las escuelas para la atención de la población en riesgo sugieren que los maestros especialistas consideren la condición física, afectiva y social de los alumnos para diseñar las estrategias que más se adecuen a las características de los alumnos y que favorezcan su desarrollo cognitivo y socioafectivo. La metodología implementada está sustentada básicamente en la cuestión cognitiva, y gran parte de las acciones que implementa el maestro especialista son con relación al trabajo de aula. Para la implementación de las mismas, se apoyan de las características del estilo de aprendizaje de los alumnos, de su ritmo de trabajo y de sus condiciones intelectuales, con la intención de sugerir ajustes a la currícula, a las actividades en el aula y a los instrumentos de evaluación.

Todas las actividades de intervención son de naturaleza pedagógica, sin embargo, cabe resaltar que los procesos de atención para los alumnos en riesgo son diseñados por psicólogos(as) que deben priorizar los procesos cognitivos y socioafectivos, tal como lo menciona el documento de trabajo de dicha unidad.

Gran parte del éxito de la implementación de las acciones de intervención está en función de la disposición que tengan los docentes para atender las sugerencias del maestro especialista.

Las estrategias son complementadas con sugerencias a padres de familia, previa entrevista con el maestro especialista, y en caso de considerar alguna intervención especializada o terapéutica, para el alumno o los padres se canaliza a instituciones de salud mental y conductual del sector público o privado. Esto se da, precisamente, porque la escuela está limitada para brindar atención de tipo terapéutico o clínico a los alumnos, de acuerdo a la guía operativa. Las implicaciones de esto es que no existe un seguimiento puntual de la atención de los alumnos canalizados, ya sea porque los padres no los atienden por su condición económica o laboral, o porque los alumnos se rehúsan a asistir a sus consultas.

Para concluir este apartado, haré algunas precisiones de las realidades, que me parecen importantes para argumentar mi propuesta de intervención, la cual se mostrará más adelante.

- ✓ El equipo que trabaja directa e indirectamente con la UDEEI se puede considerar multidisciplinario, dado que se trabaja desde la experiencia y conocimientos de docentes con diferentes formaciones académicas, todas

relacionadas con la educación, tales como: psicología, trabajo social, educación especial y normalista. Sin embargo, aunque los lineamientos dictan de forma enfática que las acciones deben tener un sustento pedagógico, en ningún momento se menciona que la Pedagogía forme parte del perfil de los maestros especialistas.

- ✓ Con relación a la cobertura, de acuerdo con las cifras otorgadas por la SEP en el 2014, menos del 32% de las escuelas en la delegación Iztapalapa contaban con un maestro especialista perteneciente a la UDEEI
- ✓ El programa empleado para la atención de la población en riesgo sin duda se apega a los principios de la psicología educativa, pero sólo escudriña el que los alumnos puedan alcanzar los aprendizajes esperados marcados por el grado escolar, y delega la intervención de tipo emocional y socio-familiar a instituciones que brinden atención psicológica o psiquiátrica.

Bajo este contexto, considero que existe mucho trabajo por hacer en materia de inclusión, que es el momento de buscar y adoptar nuevas pedagogías donde nuestros alumnos puedan reconocerse en su humanidad y no solo su intelectualidad. Podemos y debemos implementar actividades donde los alumnos aprendan a conocer su estado emocional y corporal. En países como España y la India han apostado por la implementación de pedagogías alternativas, donde aparte de enseñar matemáticas y ciencias a los niños se les enseña a meditar (Martos, 2018), a ser más sensitivos y perceptivos de su estado emocional y el del otro, de tomar conciencia de su cuerpo y sentidos, y del poder que tienen para lograr un equilibrio entre sus actos y emociones. Bastaría con que a diario los docentes le

dedicaran unos minutos a dinámicas de respiración y relajación para que los niños y adolescentes puedan tomar conciencia de su respiración y de cómo se encuentra su cuerpo. Estar en consecuencia de sí mismo, su cuerpo, mente y emociones. La pedagogía corporal plantea actividades similares estas, y aunque existe poca información en México de esta forma de educar, tendrá gran relevancia en los próximos años debido a la demanda social y escolar por innovar en la forma en que se atiende el incremento de las enfermedades de ansiedad, estrés, depresión y la violencia en las escuelas.

CAPÍTULO 4 PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA CORPORAL.

Francisco J. Verela, Evan Thompson y Eleanor Rosch (1992) en su libro “De cuerpo presente”, nos mencionan que la capacidad de comprensión para cualquier sujeto, no solo radica en la formas de pensamiento planteadas por el cognositivismo o lo que él llama “sociedad de la mente”; además apela a la experiencia del cuerpo, a las estructuras no solo preconceptuales, sino también subjetivas e intrapersonales de nuestra sensibilidad; de la interacción de nuestro cuerpo con objetos y personas para que emerja la capacidad para comprender. Señala que el desafío de las ciencias cognitivas será enlazar el estudio de la experiencia humana culturalmente corporeizada con el estudio de la cognición humana con sentido, a partir de un trasfondo de comprensión, que es inseparable de nuestro cuerpo, nuestro lenguaje y nuestra historia social, es decir, de nuestra corporización.

Bajo esta mirada, es indispensable mencionar que el aprendizaje se encuentra en todas las etapas de la vida y se construye desde muy diversos escenarios en la vida cotidiana. A la escuela se le ha encomendado la tarea de enseñar, permitiéndole hacer uso de distintos referentes, como el de la ciencia cognitiva, la cual hemos explicado en el capítulo pasado; también es necesario revisar otros referentes teóricos acerca del aprendizaje que nos sirvan de sustento para emprender una nueva forma de enseñar, atendiendo, en parte, al llamado de Velera,Thomson y Rosch (1992) de enlazar la corporización con el aprendizaje, entendiendo que, si

esto se logra, la escuela se orientará a la integración del perfil del estudiante: cuerpo, mente y emoción.

4.1 FORMAS DE APRENDER Y VIVIR EL CUERPO

Las personas se pasan gran parte de la vida aprendiendo, ya sea a través de las experiencias cotidianas y en la escuela, por lo que es importante saber cómo se aprende y si la manera de hacerlo es la óptima o puede mejorarse. Coll (1980) comenta que los profesionales de la educación, y en particular los profesores, se ocupan de cómo lograr que el aprendizaje académico se realice con la mayor efectividad posible. De ahí que es menester observar “cómo aprenden los educandos” los conocimientos y habilidades para mejorar su práctica educativa. Los psicólogos educativos han investigado desde los inicios del siglo XX el aprendizaje en condiciones controladas con el fin de entender qué es el aprendizaje y cómo se puede mejorar; además de proporcionar ideas que los profesores podrían utilizar para facilitar y apoyar el aprendizaje en el aula. Después se realizaron estudios en las escuelas y las aulas para comprender la relación maestro alumno y las prácticas docentes, y junto con ellos el aprendizaje con diferentes métodos y modelos de enseñanza y aprendizaje.

Los profesores, en su práctica diaria, influyen en el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo para acelerar o retardar, pero el mayor esfuerzo está focalizado en el aprendizaje. La posibilidad de los alumnos para aprender una gran variedad de formas para conducirse y actuar en distintas situaciones, de utilizar su inteligencia y su capacidad de comunicación por el uso del lenguaje articulado y otros símbolos se potencian en la escuela. Es de tal relevancia el aprendizaje en la vida humana

que cada generación cuenta con artefactos, ideas, costumbres y tradiciones de la generación que le antecedió; es decir, con lo que sus antecesores aprendieron se los transmiten culturalmente. Tal aprendizaje se acuña en la vida como cultura, ésta es la herencia social de las sociedades y el resultado de muchas generaciones que acumularon conocimientos.

Las personas buscan obtener satisfacciones tanto de la comprensión y de la manipulación de su entorno, de poder vivirlo al olerlo, tocarlo, contemplarlo, escucharlo y saborearlo. El potencial del ser humano se caracteriza por la capacidad para extender su experiencia al mundo del simbolismo. El ser humano obtiene satisfacciones por el uso de sus habilidades naturales y adquiridas, de igual forma puede obtenerlas por el proceso de aprendizaje abstracto y concreto; es decir, es imaginativo y creativo por lo que desarrolla tradiciones simbólicas e ideológicas. Las personas tienen motivaciones, capacidades intrínsecas y extrínsecas que lo han llevado a explorar áreas científicas, sociales, económicas, religiosas y espirituales.

Durán (2015) opina que resulta de vital importancia que profesores y pedagogos exploren nuevas formas de aprendizaje, ya que las propuestas de la psicología educativa para un aprendizaje eficaz están atravesando por una severa crisis. En las escuelas de educación básica parecen no ser suficientes las estrategias de aprendizaje que favorecen el intelecto, las formas de conducta o las terapias farmacológicas, ya que todos los días en las aulas los docentes que estamos frente a grupo encontramos situaciones como tristeza, enfermedad, desgano y apatía en nuestros estudiantes, situaciones que no se contemplaron en los procesos de enseñanza-aprendizaje postulados por la ciencia cognitiva.

La educación requiere atender todos los aspectos de la vida de las personas, en los que se integran los aspectos conductuales y los procesos cognitivos; el socioafectivo y las relaciones interpersonales, que incluyen los valores.

Rogers (1979) considera que el ser humano tiene la capacidad latente o manifiesta de comprenderse a sí mismo, de resolver suficientemente sus problemas para lograr la satisfacción y la eficacia necesarias de un funcionamiento adecuado, capacidad natural que no siempre se manifiesta en forma automática, sino que requiere de ciertas condiciones para emerger. Esto es: para ejercer la capacidad se requiere de un contexto de relaciones humanas positivas y favorables para la conservación y valoración del Yo (sí mismo). Los principios sobre la capacidad natural y las relaciones no amenazantes o no desafiantes a la concepción que el sujeto hace de sí mismo son la base de la relación con el paciente, con el alumno, con la familia, en suma, con las personas, lo cual constituye una tendencia actualizante.

Rogers (1979) se refiere a que el Yo es el conjunto de percepciones que el individuo tiene de sí mismo, las que incluyen su yo real y su yo ideal. Entonces, el organismo se desarrolla cuando el yo se actualiza tendiendo al yo ideal. La noción del "sí mismo" es la que determina la eficacia o ineficacia de la tendencia actualizante.

Con la llegada del humanismo intrapersonal y afectivo a las escuelas, Roger (1979) analiza que se comienza a creer en la grandeza humana, en su libertad, su creatividad y en la educación no directiva. Se orienta la psicología a la investigación integral de la persona y el análisis para promover la tendencia a la realización humana plena. Los postulados teóricos de esta disciplina consideran que la

persona es una organización que está en continuo proceso de desarrollo y que se despliega en un contexto personal y social.

Maslow (1991) afirma que si se quiere conocer y comprender al hombre en su conducta es necesario entender las causas de su comportamiento; además, se deben tomar en cuenta las necesidades que motivan a una persona para alcanzar sus metas. Por lo anterior postula una jerarquía de las necesidades de la persona que considera:

- *Las necesidades fisiológicas.* Las cuales se relacionan con la alimentación, la salud, el sexo y el sueño.
- *Las necesidades de seguridad.* Relacionada con la seguridad, la estabilidad y la protección.
- *Las necesidades de afiliación o sociales.* Relacionadas con la aceptación y la participación social, la necesidad de comunicarse y de tener amistades y de dar y recibir afecto;
- *La necesidad de reconocimiento.* Relacionada con el aprecio, el prestigio, la autovaloración y el respeto así mismo.
- *La necesidad de autorrealización.* Relacionada con la trascendencia, el dejar huella, realizar su propia huella y el desarrollo de su talento.

Rogers (1979) señala que los estudiantes son personas individuales, únicas y diferentes; con iniciativa, capaces de autodeterminación y con potencialidades para desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente. Son personas que

participan no solo de forma cognitiva, y que, por tanto, se encuentran dotadas de afectos, intereses y valores particulares.

Estos postulados teóricos fueron el antecedente para el surgimiento de nuevas teorías educativas las cuales empezaron a cuestionar el papel que juegan la afectividad, la cultura, el cuerpo y las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje, tales como:

- La Escuela Nueva, donde se antepone en el proceso de aprendizaje las necesidades e intereses de los niños, sus principales representantes son María Montessori y Célestin Freinet.
- La humanista que rescata las necesidades, emociones y sentimientos del individuo para la plenitud del ser humano en todas las áreas de su vida, sus principales representantes son Carl Ranson ROGERS y Abrahán Maslow.
- Las teorías personalistas de la educación donde se rescatan el valor de las personas y el diálogo y amor en las relaciones intrapersonales, su principal representante Emmanuel Mounier.
- La educación liberadora sobreestima la condición social y cultural de los individuos. Se encamina hacia la formación de seres pensantes libres para opinar, criticar constructivamente, proponer y crear reafirmando su existencia, su principal representante es Paulo Freire.

Dentro de las propuestas terapéuticas y educativas modernas, se encuentran dos visiones poco exploradas en los ámbitos escolares de las escuelas públicas de

nuestro país: propuestas para la vivencia y el autoconocimiento del cuerpo y las emociones tomando a *Mindfulness* (atención plena), la práctica del yoga y la meditación.

Mindfulness

“Sati” es una palabra de origen pali que denota conciencia, atención y recuerdo, la palabra inglesa que sirve para traducir “sati” es *mindfulness*. Para darle traducción al español la expresión empleada más frecuente es atención plena y conciencia plena.

Simón (2011) señala que para Gerner (2005) *mindfulness* puede traducirse para describir tres cosas; un constructo teórico, un proceso psicológico y la meditación como práctica a realizar.

Villagrán, Parada y Ortiz (2017) mencionan que el constructo teórico del *mindfulness* tiene sus raíces en la técnica enseñada por el Buda hace 2500 años llamada la meditación *Vipassana* o *pali*. Su propósito es aplacar la mente y agudizar la aprehensión (intuición, captación).

Valera, Thompson y Rosch (1992) señalan que el término *Vipassana* se utiliza por lo menos en dos principales sentidos:

- 1) Las técnicas específicas utilizadas dentro de la meditación para examinar la mente tranquilizarla y aprender su naturaleza. Ejemplo de esto puede ser el meditar en el punto en que nacen y se desvanecen los pensamientos.

- 2) La conciencia panorámica en la meditación o en la vida cotidiana, con la intención de capacitar al meditador para observar lo que acontece con madura sabiduría.

El constructo teórico de mindfulness se arraiga en la práctica budista que desea alcanzar un estado de alerta, experimentar lo que hace la mente mientras lo alcanza y estar presente en el cuerpo con la propia mente.

Como proceso psicológico Villagrán, Parada y Ortiz (2017) señalan que nace en el occidente con Ron Kurtz (1990) quien comienza a utilizar la “Conciencia Plena” en el ámbito de la psicoterapia con la intención de que los pacientes dejaran de lado los juicios y racionalizaciones para darse cuenta de los contenidos y procesos mentales, con el fin de no dejarse llevar por ellos. Por otro lado, comentan que en el campo de la medicina Kabat-Zinn (2007,2009) ha aplicado la Atención Consciente a la reducción del estrés y del dolor.

Segal, Williams y Teasdale (2006) señalan que Marsha Linehan considera importante incluir la conciencia plena como posible componente del tratamiento psicológico. Un ejemplo claro de mindfulness como proceso psicológico puede ser el que Segal, Williams y Teasdale (2006) quienes comentan lo propuesto por la Universidad de Massachusetts en su Clínica para la Reducción del Estrés. Consiste en equipar a los pacientes con métodos de respuesta al estrés de sus vidas que les permita desvincularse a través de la meditación de aquellas reacciones mentales que a menudo empeoran el sentimiento e interfieren con la resolución efectiva del problema.

De los elementos que conforman lo que se entiende por “*mindfulness*” el que resulta más importante para conocer otras formas de vivir en el cuerpo es la meditación. Simón (2011) comenta que meditar es un proceso en el cual es necesario darle instrucciones claras a la mente sobre lo que tiene que hacer. El propósito de la meditación es la toma de conciencia y la familiarización con nuestro estado interior.

Valera, Thompson y Rosch (1992) comentan que para comprender en qué consiste la meditación primero se debe advertir en qué medida las personas suelen no estar presentes. Habitualmente se nota la propensión de la mente a divagar sólo cuando se intenta realizar una tarea mental y la divagación interfiere, o cuando se advierte que se ha concluido una ansiada actividad placentera sin notarlo. De hecho la mente y el cuerpo rara vez están estrechamente coordinados. En el sentido budista no estamos presentes.

Simón (2011) señala que un grupo de investigación, dirigidos por Scott Bishop de la Universidad de Toronto ha propuesto un modelo de “*mindfulness*” o atención plena que distingue dos componentes: uno es la autorregulación de la atención para mantenerse en la experiencia inmediata, y la otra es una orientación particular hacia la propia experiencia en el momento presente.

Las experiencias *mindfulness* o atención plena son vivencias cercanas al cuerpo con las emociones y las experiencias existenciales. Para vivir las experiencias Villagrán, Parada y Ortiz (2017) señalan que es importante considerar sus tres dimensiones:

- a) La primera es la que se refiere a la atención del momento presente (la voluntad), para ellos es indispensable la práctica de la respiración (inhalar-exhalar) voluntaria e involuntaria ya que esta se puede cambiar en ritmo e intensidad durante la experiencia.
- b) La segunda es la toma de conciencia de que ya no se está actuando, ni pensando en automático, sino que tu mente está en el aquí y en el ahora con curiosidad, apertura aceptación y amor.
- c) La tercera es aceptar los contenidos de la conciencia sin juicios ni evaluaciones. Es una condición indispensable para obtener y ofrecer apoyo emocional. Es una forma de estar atento al surgimiento de las emociones positivas hacia uno mismo y hacia los demás.

La atención plena como alternativa educativa busca que los alumnos tengan un mejor conocimiento de sus reacciones fisiológicas: respirar, hambre, sueño, sed y de las emociones básicas como el miedo, alegría, tristeza, enojo, asco y sorpresa y de los procesos mentales. Al observar las emociones y los pensamientos se da cuenta de las causas de su felicidad y de su sufrimiento y se actúa en consecuencia.

El trabajo áulico de la atención plena se tiene que dar en espacios seguros esto es que estén libres de juicios y descalificaciones y son confortables dentro de la escuela -patio, salones, jardín, salón de usos múltiples-, en las actividades de grupo para compartir experiencias con dinámicas creativas y diversificadas, ya sean sonoras, visuales, táctiles, olfativas o móviles y con materiales adecuados.

El trabajo de atención plena ha sido poco explotado en las escuelas públicas de México, a pesar de ser, como hemos revisado, una excelente alternativa para aprender desde el cuerpo nuevas vías para desarrollar la atención, el autoconocimiento y la autorregulación.

La práctica del Yoga

El yoga ha sido un área de investigación en la psicología humanística, principalmente por el papel que tiene en la función mental y el pensamiento que existe dentro de la tradición yoguística. A la psicología le interesa el conjunto de ejercicios físicos, de respiración y concentración que tienen relación con la mente dentro de la práctica del yoga.

Sánchez-Rivera (1979) opina que la psicología humanística no pretende anular el valor de la psicología clásica, sino simplemente busca ofrecer alternativas compensatorias. Tales medidas compensatorias se pueden dar desde la raja-yoga, la cual tiene como principio ayudar a tomar conciencia de la profundidad humana como su energía y espiritualidad y descubrir los esquemas del pensamiento.

Sánchez-Rivera (1979) señala que la filosofía yogui está basada en la filosofía Samkya, la cual ofrece una exposición teórica de la naturaleza humana de la que se deriva el yoga Sutra de Patañjali, la cual está dividida en 4 etapas:

- 1ra. Etapa o Samadhi (introducción al yoga) donde emerge la espiritualidad del hombre que se encuentra entre la maraña psíquica y mental.

- 2da. Etapa o Sadhana (práctica primaria) donde la espiritualidad del hombre empieza a desarrollarse a través de la respiración, la meditación y las posturas.
- 3ra. Etapa. Poderes espirituales, según el progreso de las primeras dos etapas.
- 4ta. Etapa. La plenitud de la espiritualidad del hombre.

Iyengar (2009) señala que para el yoga la sabiduría de la mente es la facultad de la concentración, y el equilibrio y la sabiduría del cuerpo es la fuerza y la respiración. Ambas se manifiestan en una energía que favorece el aprendizaje. Los ejercicios del yoga de Patañjali de respiración permiten despertar la conciencia de ser uno mismo sin dejar de estar atento al otro.

El yoga concuerda con la psicología moderna, en que la armonía del individuo consigo mismo es la mejor forma de crear un clima de paz a su alrededor; “una atmósfera de alegría y amistad que favorece el aprendizaje “(Flak y de Coulon, 1997, p.29).

Para Flak y de Coulon (1997) el fracaso escolar puede tener una estrecha relación con la incapacidad de controlar los mecanismos cerebrales favorablemente al equilibrio de la persona, es decir, no basta con leer, escuchar o transmitir un texto para decir que ya se sabe, sino que hay que hacer una apropiación interna de los conocimientos.

En 1988 en Santiago de Chile se incorporó el yoga como alternativa metodológica al plan de estudios. Este plan consistió en una serie de ejercicios basados en la filosofía del yoga *Sutra Patañjali* para trabajar tanto el cuerpo como la mente.

El programa de trabajo se dividió en 6 grupos de ejercicios:

- 1.- Vivir juntos. Ejercicios que hacen presente la presencia del otro, como el respirar juntos y sentir la energía del otro.
- 2.- Eliminar toxinas y pensamientos negativos. Ejercicios físicos de las extremidades superiores e inferiores y del cuello dentro del aula y en las butacas acompañados de ejercicios mentales de autoconocimiento, autoconfianza y autoestima.
- 3.- Adoptar la postura correcta. Ejercicios de pie y sentados para enderezar la columna vertebral acompañado de respiración y una correcta postura en el aula.
- 4.- Aliento de vida. Técnicas de respiración para la concentración, la relajación y la energía diaria.
- 5.- Relajación para un buen nivel de energía. Ejercicios para el descanso dentro del aula y relajación consciente.
- 6.- Concentración. Ejercicios para el desarrollo auditivo, visual y la memoria.

Flak y Coulon (1997) comentan que la experiencia en las aulas chilenas fue muy satisfactoria. Pese a las dificultades que los alumnos tuvieron para implementar los ejercicios -por no conocer la disciplina del yoga- y la renuencia de los maestros y

algunos alumnos para realizar los ejercicios en las primeras sesiones. Los alumnos tuvieron cambios positivos importantes en su rendimiento escolar y en su actitud con los maestros y compañeros. La reflexión a la que da pauta está otra forma de aprender, es en qué medida las alternativas pedagógicas o psicológicas se proponen dentro de la escuela y qué tan preparados y dispuestos están los docentes y directivos para arriesgarse a salir de los métodos convencionales de aprendizaje que han enseñado desde las teorías psicológicas y pedagógicas durante el siglo XX. Es necesario analizar que en nuestro país la apertura para implementar alternativas pedagógicas innovadoras o novedosas en las escuelas de educación pública ha sido muy limitada y que es urgente echar mano de las nuevas propuestas educativas que se plantean en otros países como en el caso de Chile con la Yoga y en España con el *Mindfulness*.

En el siguiente capítulo se explorará una nueva propuesta pedagógica que podría ser una de las alternativas exitosas para la atención de adolescentes con problemas de aprendizaje, concientizando a los alumnos del valor de su constitución humana y de vida conectar en el cuerpo y su mente, así reconocer el origen y la naturaleza del aprendizaje de todo lo que nos rodea.

4.2 PRINCIPIOS Y CONCEPTUALIZACIONES DE LA PSICOLOGÍA CORPORAL

En la búsqueda del ser humano por alcanzar, lo bueno, lo pertinente y lo conveniente, se han planteado un sinnúmero de paradigmas y postulados filosóficos. El

que nos ocupa para dar explicación al origen conceptual sobre la pedagogía corporal es el que Descartes plantea sobre el cuerpo.

René Descartes (1596- 1650) filósofo, matemático y físico es conocido como el padre del pensamiento moderno por sus ideas en el orden teórico sobre la coherencia, la intuición racional, la certidumbre y el deseo de superar todas las dudas. “Descartes quería asentar que el alma humana no depende del cuerpo y que, si es una sustancia independiente es también una sustancia inmortal” (Xirau, 2000, p. 230). La propuesta de Descartes se inclina hacia consolidar la razón por encima del alma, de los sentimientos y del espíritu. Esta es una clara ruptura con el concepto de ser humano como un ser integral entre el cuerpo y su mente.

Onfray (2006) propone una filosofía que no se constituya en contra del cuerpo, sino con el cuerpo. Que no tengan como enemigo al cuerpo por el contrario “Que el cuerpo sea la *gran razón* y que toda filosofía sea siempre la autobiografía y la confesión del cuerpo de un filósofo...” (Onfray, 2006, p. 17).

López (2006) comenta al respecto:

Tenemos que pensar y preguntar qué sucede con la relación del desarrollo y el progreso de la condición humana, ¿cuál es la esencia entonces?, ¿cuál es la importancia de morir?, ¿cuál es la esencia de vivir? , ¿por qué las viejas preguntas de Descartes?, que si el cuerpo es una posibilidad para poder decir que el alma, el espíritu, son solamente agentes independientes de la condición corporal, y el pensamiento nace aparte de la condición corporal. Es un primer recurso argumental de Descartes que permite dividir y fragmentar el cuerpo, instituir áreas de conocimiento para escapar del idealismo, del pensamiento, de los sentimientos, del

alma y del espíritu. Esta deserción del cuerpo es acorde con el objetivismo, con la máxima de *pienso, luego existo*. Recurso que descompone las acciones y los estilos de vida, le da un nuevo aire a ese sentimiento de que el romanticismo y el idealismo son ajenos a lo moderno, tal vez que la era moderna estaba peleada con los sentimientos y las emociones, eran sólo idearios que los utópicos, idealistas y románticos cultivan en la realidad total de la vida. Aprender a sentir en este contexto cartesiano es solo el reto de negar la anterior, hacer caso omiso a la relación interna del ser humano (p. 18).

Lo anterior constata que la deserción y la fragmentación del cuerpo que plantea Descartes ha permitido la sobre estimación de la razón menospreciando la concientización del cuerpo y sus emociones, sensibilizaciones y expresiones como un elemento fundamental en el proceso de desarrollo humano de índole personal y académico.

Tenemos que decir que el cuerpo resume toda la experiencia cognitiva y afectiva del sujeto y su razón de ser está fundamentada en esta dualidad de cuerpo y mente.

Es justamente esta fragmentación de Descartes entre el cuerpo y la mente la que la pedagogía corporal no admite. López (2007) señala que esta tajante división de lo corporal por lo racional, ha representado la pérdida de la conciencia propia sobre lo que somos, sobre lo que nos conforma y nos da humanidad. Algunos de los efectos colaterales más visibles, podríamos verlos representados en los programas educativos, en los que obtener las mejores calificaciones. Se podrá decir que resulta cada vez más difícil educar a niños en un mundo híper-exigente e híper-racional

donde importa más tu coeficiente intelectual que tu estado emocional. Un ejemplo claro de esto es la enorme preocupación que tienen los padres con hijos que cursan el último año de educación secundaria para que ingresen a las escuelas de educación media superior de más alta demanda (UNAM e IPN) esperando asegurar su futuro académico. Una gran cantidad de adolescentes están inscritos a cursos de preparación para el examen en instituciones privadas, sometidos a largas jornadas de estudio entre semana, o a fines de semana; encerrados de sol a sol en cuatro paredes, sometidos a un gran estrés y fatiga con la única intención de obtener buenos puntajes. A la par existen muy pocas instituciones que brinden atención de índole emocional a estos mismos chicos para reducir su estrés y cuidar su salud en periodos de alta demanda escolar y de presión familiar y social.

La pedagogía corporal, de no reciente aparición, aún se sigue consolidando en su raíz epistémica, simbólica y conceptual retomando filosofías que fueron olvidadas en la historia de la filosofía occidental. Onfray (2006) señala que la filosofía dominante en el occidente liberal es platónica, y Platón (427-347 a.c.), con su teoría de las ideas que ensalza la función de la razón y de la inteligencia pura al igual que Descartes, teniendo como resultado siglos la monopolización racionalista donde el cuerpo fue despreciado, maltratado y abatido, alejándonos de la vida terrenal, de este mundo y de la materia de la realidad (p. 17,19 y 20).

Entre los filósofos que destaca Michel Onfray como uno de los que rescata al cuerpo es Demócrito (460 a 370 a.c).

Onfray (2006):

Demócrito utiliza las expresiones alma y cuerpo: el alma y el cuerpo corresponden a artificios del lenguaje que permiten simplemente significar designar, y caracterizar dos instancias corporales, de la misma manera que la cabeza y el cuerpo expresan dos partes del mismo todo, independientes en sus definiciones pero dependientes en sus funciones. Podríamos escribir: el alma es el cuerpo o bien, lo mismo da, el cuerpo es el alma (p. 67)

No sólo los filósofos de la antigua Grecia han destacado la importancia del cuerpo, la salud física, la conducta humana y por supuesto del aprendizaje, también han estado presentes en áreas de conocimiento que mantienen estrecha relación con la pedagogía como la psicología, la psiquiatría y el psicoanálisis. Para los fines de esta tesis la conceptualización teórica la abordaremos desde las aportaciones de Wilhelm Reich (1897- 1957) Alexander Lowen (1910-2008) y Sergio López Ramos (S/F). Esta nueva propuesta busca otras vertientes desde una pedagogía alternativa para atender problemáticas escolares que sólo han sido abordadas desde la psicología.

Reich. La vegetoterapia, el orgón y la plaga emocional

Wilhelm Reich en un principio de su carrera como psicoanalista fue discípulo cercano de Freud. La separación se da por el verdadero interés que Reich presenta por el cuerpo del paciente a diferencia de Freud. En 1933 presenta su libro *Análisis del carácter* donde destaca la correlación entre lo que ocurre en el cuerpo y en lo psíquico. En el análisis del carácter Reich se acerca a los problemas clínicos relacionados entre la psique (procesos conscientes e inconscientes de la mente humana) y el soma (total de materia corporal de un organismo vivo).

En un principio, el análisis del carácter procuraba que el paciente lograra una visión objetiva de su propio cuerpo (rigidez, dolor, energía o placer) del mismo modo que el psicoanálisis tradicional revelaba el origen de un síntoma neurótico mediante el discurso asociativo, mientras que el estudio de Reich iba más allá y se concentraba en los músculos.

Para Reich (1957)

Perdió importancia el hecho de obtener poco o mucho material en el comienzo del análisis, de llegar a conocer mucho o poco del pasado del paciente. El problema decisivo era obtener, en forma correcta, aquellas experiencias que representaban *concentraciones de energía vegetativa* (p.251).

Reich (1957) señala que es extremadamente difícil separar la función intelectual de la función vegetativa, ya que la función intelectual en sí misma es una actividad vegetativa y la función intelectual puede tener una carga afectiva no menos importantes que el propio intelecto. También, destaca que la actividad intelectual tiene una función defensiva para apartarnos de la realidad; el aparato psíquico puede acercarnos a una experiencia vivida o apartarnos de ella (p. 259).

Esta nueva forma de abordaje clínico, Reich la llamó *Vegetoterapia*. Con la vegetoterapia Reich se acerca a la medicina psicosomática, donde la idea es que la rigidez muscular del cuerpo contiene una historia de su propio origen.

Para Reich (1957) el origen de la rigidez es la represión de índole social, principalmente las relacionadas con el impulso sexual (libido) principalmente en la infancia y la adolescencia. La propuesta de Reich parte de los principios

psicoanalíticos aprendidos con Freud entre el instinto y el mundo exterior que se derivan en neurosis (p. 246).

“Tal como sabemos, el Yo debe mediar entre las influencias sociales que después se internalizan en forma de moral o inhibición interior de los instintos, por una parte y las necesidades biológicas por la otra” (Reich, 1957, p. 247).

Reich (1957) observa que las emociones reprimidas se convierten en rasgos de carácter y se expresan a través de la tensión muscular llamada por él la coraza caracterológica (p. 258).

Reich (1957) observa en las expresiones corporales que las represiones de los pacientes en el modo que se mueven, se sientan, o en su incapacidad de estar en contacto consigo mismo y la forma de dar expresión verbal a sus impulsos internos. Señala que los pacientes quisieran hablar o expresarse pero se encuentran sometidos a un estado de rigidez, de desinterés sexual, o de inhibición que los puede llevar a un estado de enfriamiento, congelación o muerte (p. 269-270). El objetivo de la vegetoterapia es el lograr el debilitamiento de la coraza caracterológica y la superación de la inhibición orgásmica o energía sexual (libido).

Reich (1957) señala que si al paciente no le gusta que lo toquen se produce una reacción de displacer. Los pacientes con bloqueos emocionales (temor, angustia, depresión, etc.) presentan una reacción negativa se transforma en una disminución de la energía vital llamada *orgón* (p. 281, 282 y 283).

Reich (1957) señala

El descubrimiento del orgón puso término a estas dificultades conceptuales. La energía orgónica cósmica funciona en el organismo vivo como energía biológica específica. Como tal, rige el total del organismo y se expresa por igual en las emociones y en los movimientos orgánicos puramente biofísicos (p. 294)

El orgón es el resultado de la palabra organismo y orgasmo, y para Reich es la energía de todo organismo vivo. Es la fuerza motora del reflejo orgásmico que para él es la clave de la salud.

El trabajo corporal va desde la cabeza hasta los pies, es una metodología “céfalo-caudal” agrupada en distintos segmentos: ocular, oral, cervical, torácicos, diafragmático, abdominal y pélvico. A partir de esta forma, va a haber una ruptura con la concepción freudiana terapéutica o sea con las asociaciones libres, introduciéndose la necesidad de un análisis del carácter en el sujeto, por medio de las manifestaciones corporales como psíquicas. Se funda una nueva metodología para trabajar en clínica, y con ese enfoque se conceptualizan las nociones de la coraza caracterial y coraza muscular (Goncalvez, 2010, citado por Cannella 2015).

La liberación de la tensión para Reich empieza en los ojos y los párpados que son, a su consideración, la principal fuente de tensión. La tensión del rostro para Reich se asemeja a una máscara, por lo que los sentimientos como la ira y la repulsión se manifiestan en ella. Trabaja en forma descendente, pues considera que la energía fluye hacia arriba y hacia abajo, a lo largo del eje corporal. Al igual que en las filosofías orientales como el Yoga, Reich le da gran importancia a la técnica de la respiración.

Para Reich existe otro elemento que enferma al humano en su corporalidad y es la vida social a la que nombra como una plaga emocional:

Reich (1957)

*La plaga emocional es una biopatía crónica del organismo. Aparece como la primera supresión en masa de la vida amorosa genital; se convirtió en una epidemia y ha atormentado a los pueblos de la tierra durante millares de años. No hay fundamento para el supuesto de que pasa de madre a hijo en forma hereditaria. Diríamos más bien que se implanta en el niño desde el primer día de su vida. Es una enfermedad epidémica como la esquizofrenia o el cáncer, con una importante diferencia: se manifiesta principalmente en el *vivir social*. La esquizofrenia y el cáncer son biopatías resultantes de la plaga emocional en la vida social. Los efectos de la plaga emocional han de apreciarse tanto en el organismo como en el vivir social (p. 205)*

La plaga emocional para Reich es contraria a la conducta reafirmada de la vida y se manifiesta de forma irracional. No lo aborda como un síntoma neurótico en un paciente, sino como una enfermedad que invade la vida. La plaga es la causante del desierto afectivo en el que se ha convertido la vida en la tierra. La plaga es para Reich la causante del sufrimiento humano por una desolación de la emoción.

Los principios conceptuales de Reich permiten visualizar que existen coincidencias con la pedagogía corporal, que pueden ser utilizados en las escuelas para la atención de alumnos con problemas de aprendizaje, como lo son: atención a la coraza de los alumnos con problemas de aprendizaje, la movilidad de la energía vegetativa en alumnos apáticos o desmotivados y la prevención de la plaga

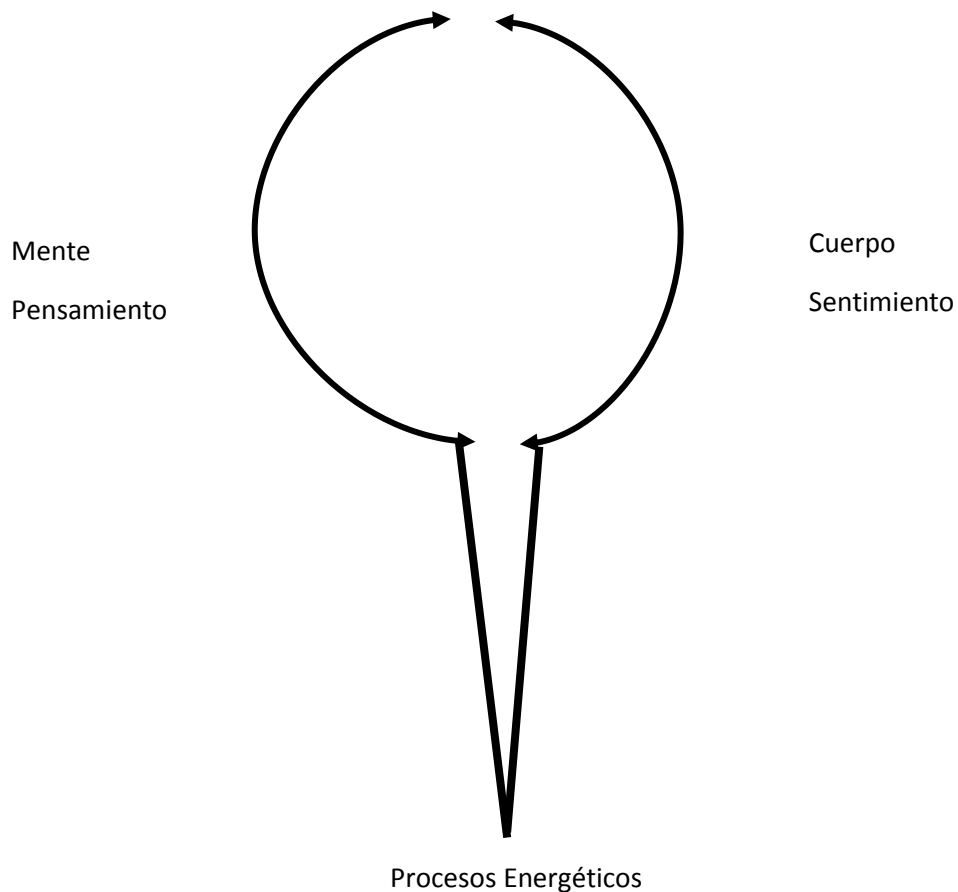
emocional en alumnos con síntomas depresivos por la indiferencia del sistema escolar hacia sus emociones.

Alexander Lowen. Bioenergética

El principio fundamental de la bioenergética es que el cuerpo y la mente son funcionalmente idénticos; lo que en la mente sucede se refleja en el cuerpo y lo que en el cuerpo sucede se refleja en la mente.

Lowen (2011)

La bioenergética es un modo de entender la personalidad humana en términos del cuerpo y sus procesos energéticos. Estos procesos, al saber, la producción de energía a través de la respiración y el metabolismo, y la descarga de energía en movimiento, son las funciones básicas de la vida. La cantidad de energía de que dispongamos así como el modo en que la utilicemos, determinan cómo respondemos a las situaciones de la vida. Obviamente podemos afrontarlas de un modo más efectivo si tenemos más energía, capaz de ser libremente traducida en movimiento y expresión (p. 7)



Lowen, 2011.

El esquema nos muestra la relación que existe entre los procesos bioenergéticos de la mente y el cuerpo, y como están concatenados, de tal modo que, lo que se piensa puede afectar a lo que se siente y viceversa, y que tanto el pensamiento como el sentimiento están condicionados por factores energéticos.

El objetivo del trabajo bioenergético de Lowen es recuperar la naturalidad del cuerpo y la preponderancia de un manejo energético adecuado.

Lowen (2011) señala que los procesos energéticos del cuerpo se relacionan con el estado de viveza de este. Cuanto más viva se halle la persona, más energía tendrá

y a la inversa. Los factores que disminuyen la viveza y merman la energía son la rigidez o tensión crónica. Ejemplo de esto es el estrés. El estrés produce un estado de tensión en el cuerpo y la tensión del cuerpo desaparece cuando se alivia el estrés.

Para Lowen (2011), la bioenergética es un trabajo terapéutico que combina el cuerpo y la mente. Ayuda a resolver problemas emocionales y comprender el potencial humano para el placer y el gozo de vivir. Tiene efectos positivos en el ánimo y el trabajo al ayudar en el manejo de sí mismo y en la percepción que se tiene de sí (p. 10). Para Lowen el trabajo terapéutico de la bioenergética es el camino hacia la *salud vibrante*.

Lowen (2011)

Por salud vibrante queremos significar no meramente la ausencia de enfermedad, sino la condición de estar plenamente vivos. Vibrantemente vivos quizá sea un término más adecuado, pues la vibración es la clave de la viveza. Aumentando el estado vibratorio del cuerpo a través de estos ejercicios, se ayuda a una persona a acercarse a esta calidad de salud (p.13).

La vibración se manifiesta a partir de una descarga energética de la musculatura y es similar a la sacudida de un cable cuando pasa una corriente eléctrica a través de él.

El trabajo terapéutico de la bioenergética considera y trabaja de forma directa a través de ejercicios en ámbitos corporales tales como: la respiración, la flexibilidad del cuerpo, la sexualidad, el estiramiento y la fuerza natural del cuerpo.

Lowen (2011) señala que uno de los elementos más importantes para alcanzar la salud vibrante es la respiración. “Uno de los puntos de comienzo en análisis es justamente con la respiración, por lo que se considera que una restricción de la misma significa una energía limitada de movilidad en cuerpo” (Cannella, 2015, p 23). Puntualiza que el oxígeno necesario lo obtenemos a partir de la respiración, y la buena respiración mantiene nuestro metabolismo resistente a la enfermedad. La bioenergética no se concentra en la fuerza que se le imprima a la respiración, sino que delega al sujeto tener el control y la concentración necesaria para respirar fácil y profundamente de forma natural. Esta respiración natural para Lowen induce a la relajación de todo el cuerpo, y en cada salida de aire de los pulmones también puedan salir temores, enojos, y otras emociones que han sido contenidas en el cuerpo. Las dificultades de inhalar para Lowen están asociadas al miedo que se tiene de enfrentarse al mundo activamente, mientras que el contener el aire o reservar el aire es una medida de seguridad para los sujetos con inseguridad.

El análisis bioenergético para niños surge en la década del 70, y con las influencias de la psicoterapia infantil con orientación corporal, como también en los aportes de Veronica Sherbone y Rudolf Laban en fisioterapia y terapia de movimiento. Es importante considerar, como así lo menciona él, que es muy poca la teorización que tenemos de esta corriente en niños, para el énfasis que pone en la influencia de ellos con la formación de sus corazas caracteriales, musculares, y en la instauración de su carácter (Halsen, 1992, citado por Cannella 2015, p. 24).

Cannella (2015) señala que para Reich no existe la etapa de latencia (6 a 12 años) como la conocemos desde la teoría psicoanalítica de Freud, la cual se caracteriza

por una disminución temporal de los deseos sexuales y se prioriza el deseo de aprendizaje y la socialización, sino que, el periodo de latencia no dependerá de la edad sino del ambiente y la cultura en la que vive el niño. Menciona que para Reich el periodo de latencia presenta una disminución de las pulsiones sexuales que se da por los mecanismos de represión, y el flujo de la libido alterado por el ambiente cultural y social. También, comenta que Reich sostiene que los padres y los primeros educadores (acorazados) siguen los patrones de las instituciones sociales las cuales gobiernan, discriminan y desprecian la naturaleza propia del niño, priorizando la educación en la aptitudes, los conocimientos intelectuales y la normalidad del ser impuesta por la sociedad y la cultura.

Por lo tanto, el niño no presenta biopatías si se respondiera a la naturaleza de su proceso evolutivo. Hay dos caminos por seguir para el desarrollo humano, uno a favor de la vitalidad, y el otro no. El "sistema bioenergético infantil" debería ser respetado ante cualquier interferencia que provenga de lo ambiental. Del surgimiento de las corazas emergieron distintas características patológicas, no pudiéndose generar un funcionamiento de autorregulación, y distanciándose del principio bioenergético natural. Esta es la razón por la cual sostiene que estos niños demandan una educación compulsiva, de disciplinamiento, como el único medio de reprimir sus comportamientos (Cavalcanti, p. 141 2012, citado por Canella 2015).

4.3 PEDAGOGÍA CORPORAL

UN CUERPO, UNA PEDAGOGÍA

Duran (2013) señala que la concepción del cuerpo en la postmodernidad sigue anclada en el concepto dualista de cuerpo- mente difundido por Descartes y que dicho pensamiento racionalista no permite entender que quien convive y enseña a un alumno, no convive solo con una cabeza y su cerebro, sino que convive con su cuerpo, con su corazón, con sus intereses y expectativas, y es esto justamente en lo que tiene que trabajar la pedagogía actual.

López (2007) plantea una epistemología no fragmentaria que sostiene al cuerpo como unidad y documento vivo, un cuerpo como algo más que el espacio de lo que se quiere ser, el espacio donde confluye la historia de una cultura, no únicamente la de los símbolos, sino también la de las emociones, los gustos y los estilos de sentir; lo que posibilitará para entender y explicar la psicología corporal, así como el planteamiento de una metodología innovadora alterna, centrada en la pedagogía corporal.

La propuesta de Durán (2013) señala que es necesaria una nueva aproximación a los procesos psicológicos a partir de una epistemología que concibe al hombre como una totalidad, es decir, como una unidad donde se involucran las emociones, los sentidos, las sensaciones, su cultura y su historia de vida. Busca otras vertientes para atender las problemáticas escolares de complejidad psicológica desde una pedagogía alternativa.

Canella (2015)

Estamos siendo educados por una cultura desbordada por la información. Resulta interesante analizar cómo las sociedades posmodernas han hecho que estemos presentes más tiempo en nuestra mentes, y desconectados de nuestros cuerpos. Consideramos importante reivindicar el espacio psico-corporal, incentivando el cuerpo que vibra y que está en movimiento. Es necesario desde este lugar acompañar, acompañar y propiciar encuentros. Habilitar espacios de exploración, para descubrir las potencialidades particulares de cada niño, generando conciencia de que son seres autónomos, capaces de poder elegir, de actuar a sus ritmos, seguir sus iniciativas y descubrir múltiples maneras de expresarse. Nuestro rol allí no debería ser directivo, sino ser un canal a inducir diría Lapierre, vivencias, acciones, conocimiento de sus habilidades (p. 35-36).

Cannella (2015) señala que el abordaje corporal en las escuelas es una herramienta que permite un despliegue de libertad, de autogestión, de expresión espontánea y de movimiento que transforman las prácticas de poder naturalizadas en las instituciones en espacios flexibles y cooperativos a las demandas de quienes los habitan.

Según Cuadros (2010)

[...]cuando reconocen la actividad sólo la conciben como actividad intelectual o contemplativa, no reconocen la actividad humana ante todo como una actividad sensorial. Y, junto con esto, que la sensibilidad, que los mismos sentidos son producidos por la actividad. Es decir, que al transformar la naturaleza el hombre no sólo produce cosas sino que, también, produce de cierta manera sus propios

sentidos, les da nuevas formas y nuevas propiedades, produce sus sentidos como sentidos humanos (p.8).

Duran (2015) señala que el cuerpo no sólo busca y consolida formas de integrarse y pertenecer al grupo social, también se conduce bajo la condición de su genética, de su fisiología, de las emociones y con patrones culturales de ser y sentir en una sociedad en la que se regula lo normal y lo no normal a través de sus instituciones que mantienen al hombre dentro de los estándares predeterminados por lo social, la cultura, lo político y lo médico. También menciona que el cuerpo se constituye como un “documento vivo” donde todas y cada una de sus partes dan cuenta del resto del sujeto.

Dethlefsen y Dahlke (1983) comentan que las informaciones de la mente se manifiestan en el cuerpo, que el cuerpo no hace nada por sí mismo. Las distintas funciones corporales se conjugan de un modo determinado, cuando el modelo parece armonioso lo llamamos salud, y cuando las funciones perturban la armonía del conjunto, esta se rompe y entonces la llamamos enfermedad. La armonía que se ha roto en el cuerpo se manifestará en el cuerpo en forma de síntoma. “Aquello que en el cuerpo se manifiesta como síntoma es la expresión visible de un proceso invisible y con su señal pretende interrumpir nuestro proceso habitual, avisarnos de una anomalía y obligarnos a hacer una indagación” (Dethlefsen y Dahlke, 1983. P. 7).

Un ejemplo de que está ocurriendo un proceso invisible en los niños y adolescentes que está perturbando su salud lo podemos ver en las aulas. Duran (2015) refiere que los niños actualmente presentan dolores de cabeza y estómago constantes,

se encuentran enojados o tristes casi siempre y manifiestan cada vez más apatía, indiferencia y desgano en las aulas. Por lo que resulta urgente indagar y atender el origen de estos síntomas.

De Agüero (2018) menciona que en la actualidad los jóvenes parecen ser “jinetes sin cabeza”, donde el cuerpo siempre se corre en dirección opuesta a la cabeza y la cabeza se mantiene indiferente y alejada del cuerpo.

Duran (2015) al igual que Canella (2015) plantean que la propuesta de la Pedagogía corporal abre nuevos proyectos para explorar otras formas de aprendizaje y consideran que es importante entender la falta de construcción de espacios en el cuerpo ligados a la naturaleza emocional, física y biológica.

Durán (2013) puntualiza que la pedagogía de lo corporal busca la conexión con una sensibilidad que aprecia al hombre y sus valores como lo que son: riquezas deseables y cultivables por motivos naturales e intrínsecos al cuerpo, como son la cooperación, las emociones, la intuición, las sensaciones, la intelectualidad y el amor a la vida. Comparte que esta pedagogía de lo corporal da respuesta e inclusión a la diversidad de la vida, al respetar con tolerancia los procesos corporales y naturales de cada individuo y exaltar el desarrollo de sus virtudes como ser humano.

Le Breton (1988) señala que el vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que éste encarna y sin embargo, la existencia, la identidad del ser humano, es corporal. Asegura que es en el cuerpo donde coincide cada experiencia y sensación con el mundo y con la realidad.

Fernández (1997) plantea que todo proceso de aprender entra en juego cuatro niveles: el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo; por lo que si se presenta un problema en el proceso de aprender, los cuatro niveles se encuentran involucrados en diferentes grados “[...]el organismo transversalizado por el deseo y la inteligencia conforman una corporeidad, un cuerpo que aprende, goza, piensa, sufre o actúa “. (Fernández, p.63 1997, citado por Cannella 2015).

Gallo (2012) reflexiona acerca de las formas de expresión corporal como perspectiva pedagógica. Ubica la relación de la corporalidad en movimiento con la dimensión simbólica; es decir, las prácticas corporales son, ante todo, simbologías corporales que nos comunican algo, formas de decir del cuerpo. Se conforma como el lenguaje de las disposiciones, disponibilidades y no disposiciones del propio cuerpo.

Gallo (2012)

Mediante una práctica corporal, el cuerpo practica formas de la experiencia, porque con el movimiento corporal se expresan modos de ser de la persona, y la percepción que esta persona tiene de ello puede generar una determinada experiencia. Un ejemplo de ello es la realización de una práctica corporal en la que se repita un gesto con variaciones de la velocidad, o aquellas prácticas “somáticas” que reúnen métodos orientados hacia el aprendizaje de la conciencia del cuerpo desde la perspectiva de la experiencia personal. Por medio de una práctica corporal podemos saber de la experiencia y, por tanto, sobre el cuerpo. Si el ser humano se produce a sí mismo, esto significa que a partir de las formas de expresión del cuerpo se hacen visibles formas de la experiencia de la persona que lo transportan a otro marco de

reflexión y de sensibilidad. Digamos que se acogen las variaciones de velocidad del cuerpo para abrir la percepción de la experiencia corporal (p. 826).

Para el abordaje de pedagogía corporal es importante sintetizar cuáles son los principios teóricos de Alexander Lowen y de Wilhelm Reich, que guiarán la propuesta de intervención para niños con problemas de aprendizaje.

- a) El cuerpo es una organización biológica- cultural- emocional.
- b) El esquema corporal resume toda la experiencia cognitiva y afectiva del sujeto, la historia de sus vínculos. Puede ser consciente o inconsciente. Se construye a partir de sensaciones.
- c) El hombre es un ser energético, que toma, da y transforma energía constantemente.
- d) Cada sujeto se manifiesta en una actitud psicofísica de estar y de relacionarse con lo que lo rodea. Cada actitud implica un modo de respirar, de percibir, de sentir, de pensar, de responder y de aprender.
- e) Los sujetos tienen corazas y bloqueos energéticos correspondientes a momentos vividos con gran intensidad (principalmente de miedo, rechazo, agresión y represión) que en su momento no pudo o no quiso expresar y que forma un correlato corporal que obstaculiza su autoconocimiento, la autoexpresión y la autorregulación.
- f) Las corazas y bloqueos energéticos se localizan en determinadas zonas del cuerpo y son visibles a través de la rigidez, la tensión, dolor y hasta en enfermedades orgánicas.

El abordaje corporal de esta propuesta también recuperará las reflexiones de Sergio López Ramos y Delia Duran relacionadas con la importancia que tiene el re-descubrir el cuerpo para construir nuevas formas de vivir y de aprender.

- a) Cuidar el cuerpo es cuidar la vida.
- b) El cuerpo es un espacio pedagógico.
- c) El cuerpo del ser humano es un cuerpo en unidad.
- d) El cuerpo humano es el lugar que permite construir nuevas formas de vida.
- e) Enseñar por el cuerpo y después articular con la teoría.
- f) Lo corporal es cultura, es historia, emociones y sensaciones.

El objetivo de esta propuesta es brindar una alternativa a los adolescentes que presentan problemas de aprendizaje que les permita liberarse de las corazas y bloqueos energéticos que les impiden el reconocimiento de su potencial humano con la intención de que alcancen una integración plena de la concientización corporal, la sensibilización corporal y la expresión corporal.

4.4 UNA PROPUESTA ALTERNATIVA

A continuación se sintetizan los ámbitos que han sido considerados para trabajar en las aulas en una propuesta de intervención:

Mi cuerpo. Mi historia

Durán (2015) afirma que la educación, la familia, la cultura, la historia, la sociedad y lo fisiológico orillan al cuerpo del sujeto a cambiar su condición corporal en la que se gesta constantemente una nueva forma de relacionarse con el universo y la realidad, que sigue sin llevar al sujeto a construir una relación con su propio cuerpo

para comprenderse, entender sus emociones, sentimientos y enfermedades y sucesos adversos, lo cual día a día lo va mermando sistemáticamente.

Ejemplo de esto son los estándares de belleza establecidos por el momento histórico por el que atravesamos. Bauman (2002) señala que el cuidado del cuerpo en la sociedad consumista moderna en la que vivimos solo busca con desbordada impulsividad el *verse bien*. Tal impulso en los adolescentes los lleva a atender contra su propia salud en busca de verse más delgados, más rubios, más musculosos incluso más altos con el único fin de ser aceptados, por lo que las emociones, sentimientos o malestares pasan a segundo plano mientras puedan ser maquillados o transformados en músculos (las corazas de las que Reich nos habla).

Durán (2013) señala que el vacío corporal que vivimos cotidianamente es reflejo del aprendizaje del sujeto en la sociedad. La transmisión de formas y estilos de vida, de hábitos, ritos y creencias instaurados en el cuerpo por medio de las prácticas sociales conforman y deforman el cuerpo al imponer estilos de existencia y formas de vida manipulados por una característica particular de las sociedades occidentales. Desafortunadamente, al adquirir estilos de vida occidentales las personas se han desarticulado de la naturaleza de su cuerpo y de su historia.

En las escuelas es común ver a adolescentes que sienten rechazo por su color de piel, por su estatura, por la figura de su cuerpo y por su cultura e historia porque la televisión, las redes sociales, los anuncios y la publicidad les dicta que para ser aceptado y feliz necesitas ser blanco, delgado y de ojos claros.

Reich (1957), por su parte, menciona que la historia (impulsos reprimidos, medición social, familia, escuela, etc.) de un individuo se instala en el cuerpo de formas profundas, que se transforman en tendencias negativas de odio, de angustia, depresión, incluso de muerte.

Una propuesta corporal en este ámbito, dentro de un espacio educativo de servicio público, tiene como intención el reconocer la importancia que tiene la propia historia de los alumnos en la conformación de su cuerpo físico y emocional. Fortalecer la habilidad de expresar sentimientos verbalmente con el cuerpo. Crear espacios de confianza donde los alumnos comiencen la sensibilización del propio cuerpo y amarlo.

Mi cuerpo. Mis emociones

Durán (2015) señala que la conciencia de las emociones abre un camino a la responsabilidad de vivir.

Por lo general los adolescentes le tienen miedo a la expresión de las emociones. En una sociedad occidental el llorar, el estar triste o sentir miedo se consideran rupturas de la razón o debilidad, por tal motivo se busca controlarlas y clasificarlas como buenas o malas desde el momento en que se miran a los seres humanos constituidos en lo bueno y en lo malo, se comienza a vivir una lucha entre el bien y el mal.

Goleman (2000) señala que la importancia de atender a las emociones de los alumnos radica en que la vida emocional es un ámbito que, al igual que las

matemáticas y la lectura, pueden manejarse con mayor o menor destreza y requieren un singular conjunto de habilidades.

López (2006) reitera que la pedagogía, al igual que la psicología, tienen mucho que hacer para lograr que los chicos comprendan que las emociones tienen efectos en su cuerpo (cuerpos encorvados, pechos hundidos, cuerpos enfermos) y en su intuición y sensibilidad (aprender, reflexionar, enseñar y disfrutar) para vivir plenamente la etapa que les toque vivir dentro y fuera de la escuela con todos los retos que en ella se forman.

Para López (2006)

Los vacíos que enfrentan los jóvenes hoy día amenazan con acrecentarse y no es porque sean nuevos tiempos; es el proceso de construcción de su cuerpo que no está pensado para desarrollarse espiritualmente, sino está planeado para el consumo, para el hedonismo, para las sensaciones de alto impacto (p. 16).

Para Reich (1957) las emociones en una sociedad capitalista, totalitaria y fascista son una plaga que debe atenderse. Los efectos de esta plaga en las personas se aprecia no sólo en el organismo (el cuerpo físico) sino esencialmente en el vivir social (relación con su entorno). Para Reich todos los sujetos padecen en menor o mayor intensidad la plaga emocional. La conducta de los sujetos invadidos por esta plaga, tienen características polarizadas, ya que puede ser una persona desafiante, autoritaria, intolerante o neurótica, mientras que otros pueden ser temerosos, apáticos o depresivos; todas estas conductas son corazas que han inmovilizado a los individuos restándole su energía vital por vivir.

“Lo que caracteriza básicamente al individuo agobiado por la plaga es pues la contradicción entre el intenso anhelo de vida y la incapacidad de encontrar una correspondiente satisfacción en la vida, resultante de la coraza” (Reich, 1957, p. 271).

Una propuesta corporal en este ámbito, tiene como intención que los alumnos reconozcan cuáles son las emociones que se manifiestan en su cuerpo (como corazas, sentimientos, conductas y enfermedades) y se buscan que cuenten con un espacio seguro para expresar sus emociones ya sea verbal o corporalmente y encuentren una oportunidad para desarrollar habilidades necesarias, para cumplir sus objetivos sin generar discordia, peleas o conflictos con sus maestros, o familiares.

Mi cuerpo. Mi respiración

Lowen (2011) señala que los animales y los niños respiran correctamente. Conforme se madura se van formando patrones de respiración perturbados que son causa de tensiones musculares crónicas que distorsionan y limitan la respiración. Para Lowen el origen de tales tensiones son conflictos emocionales que se adquieren conforme tenemos más edad. Afirma que la respiración es un mecanismo natural de ayuda para restaurar los patrones naturales de respiración más no es la solución del origen de las tensiones, por lo que sugiere que la atención de las emociones no se deje de lado.

Para Corsunsky (1975)

[...]la respiración es la única función orgánica a la que cualquiera tiene acceso voluntariamente; cualquier persona, sin adiestramiento previo puede acelerar el

ritmo respiratorio, aminorar, detenerlo por un momento, etc., de manera que es ésta una vía de conexión muy directa con nuestro mundo orgánico, que permite el conocimiento de zonas inexploradas de nosotros (p.12).

La respiración y los tipos de ésta producen en el cuerpo sensaciones conscientes que van de la relajación a la movilización de energía, así como de conciencia y claridad del aire en nuestro cuerpo que habitualmente no experimentamos.

Lowen (2011) señala que la respiración saludable es una acción corporal total, ya que en la respiración se encuentran involucrados todos los músculos del cuerpo en mayor o menor grado.

La intención de trabajar con la respiración en una pedagogía corporal es la de llevar a los alumnos a tener una conciencia plena de esta función vital en procesos de relajación, de concentración e incluso para el manejo de las emociones como bien lo menciona Lowen, “[...]la gente que tiene miedo de acercarse al mundo activamente presenta dificultades para inhalar” (Lowen, 2011, p 38).

Los tipos de respiración que se trabajarán con los alumnos son los propuestos por Mariano Chóliz (s/f):

- *Respiración baja o abdominal.* Al entrar el aire, el diafragma baja y se hincha el vientre. Al expulsar el aire el diafragma sube y el vientre se desinfla. Esta es una respiración de relajación.
- *Respiración alta o clavicular.* Al inspirar se suben los hombros y se contrae el abdomen. Al expulsar el aire, el diafragma y los hombros bajan, y el vientre

regresa a su estado normal. Esta respiración tiene la intención de profundizar en el control corporal.

- *Respiración completa o respiración profunda.* Al entrar el aire se visualiza como se van llenando los pulmones de arriba a abajo y al espirar se realiza el vaciado en sentido contrario. Sólo se mueven las costillas y el aire entra por la nariz y sale por la boca. Esta respiración tiene la intención de profundizar en la concentración, atención y control de las zonas en las que predominantemente se localiza el aire.

Como se revisó en este apartado la pedagogía corporal puede brindar beneficios en los contextos escolares actuales, sin obstaculizar los métodos pedagógicos heredados de la psicología tradicional. Las prácticas educativas de inclusión en las escuelas de educación públicas se reducen en la incorporación de alumnos a un sistema de enseñanza estandarizada y metodológica; esto no es suficiente para la atención de adolescentes con problemas de aprendizaje ya que es necesario una atención que responda a sus necesidades y dificultades específicas, las cuales no se resuelven con revisarles las libretas, llenarlos de tareas o de citar a sus padres cada semana para darles las quejas.

Uno de los puntos importantes de realizar esta propuesta está estrechamente relacionada con mi propia necesidad de brindarles a mis alumnos alternativas diferentes dentro de la escuela, en donde puedan expresar y compartir nuevas experiencias de aprendizaje que les ayude a motivarse para continuar aprendiendo, pese a sus dificultades escolares.

Capítulo 5 Método de investigación

5.1 OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El Objetivo de esta investigación radica básicamente en:

1. Elaborar un marco teórico y conceptual fundamentales.

1.1. Sustentar teóricamente una pedagogía corporal

2. Diseñar una propuesta de atención para alumnos con problemas de aprendizaje con base en los principios de la psicología corporal propuestos por Wilhelm Reich en la década del 50, por Alexander Lowen en la década del 70 y las reflexiones de las pedagogías acerca del cuerpo de Sergio López y Delia Durán en la década del 2000.

Problema de estudio

En la escuela Secundaria No.236 Iztapalapa existe desconocimiento de los beneficios escolares y extraescolares que puede brindar la pedagogía corporal a los alumnos con problemas de aprendizaje.

Pregunta de investigación

¿De qué manera la pedagogía corporal es una alternativa educativa que ayuda a incrementar el rendimiento escolar y su bienestar en alumnos de nivel Secundaria que enfrentan problemas de aprendizaje?

Tipo de investigación

El tipo de investigación es un tipo exploratorio de tipo cualitativo. Es una evaluación formativa (Hart, 1998) ya que tiene la intención de hacer mejoras a un programa específico y estudiar la situación escolar de los alumnos que enfrentan problemas de aprendizaje en un momento y situación específicos. Desde un enfoque social humanístico procura una descripción holística del problema en el lugar en el que ocurre; en este caso la escuela. El enfoque aplicado es el interaccionismo simbólico (Hart, 1998) ya que uno de sus objetivos es descubrir como otros aspectos de la conceptualización y de la reinterpretación de los procesos de enseñanza dirigen y transforman la acción. La finalidad de este trabajo es investigar los procesos de construcción del aprendizaje y las orientaciones docentes para ayudar a mejorar el aprendizaje.

Informantes/ Muestra

Los alumnos que forman parte de la muestra de estudio son 45, ellos están inscritos en la escuela Secundaria diurna No.236 "Iztapalapa" del turno matutino inscritos en el ciclo escolar 2017-2018 y en los tres grados de Secundaria. Es importante mencionar que la detección de alumnos con problemas de aprendizaje o en riesgo fue realizada por parte de la escuela, del maestro especialista y el servicio de Orientación Educativa, tomando en cuenta el desempeño escolar y los diagnósticos psicológicos y psiquiátricos de los expedientes escolares de los estudiantes.

5.2 INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se les aplicó un cuestionario de 10 preguntas, de opción múltiple, en el mes de abril de 2018. El instrumento fue elaborado para establecer algunas variables de índole corporal que se relacionan con el bajo rendimiento escolar de los alumnos. La relación e identificación de las variables se hizo con base en la revisión de la literatura.

Se realizó una entrevista abierta semi estructurada de forma personal a 25 alumnos para conocer su entorno familiar. A 20 alumnos no se les realizó la entrevista debido a que los padres no dieron su autorización; también se entrevistó al profesor especialista de la escuela Secundaria No. 236 Iztapalapa turno matutino y a la directora de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) de la sección 28 en la región Iztapalapa.

Población seleccionada

La población que participó en la investigación se identifica con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y/o con problemas de aprendizaje (PA). La SEP (2016) señala que un alumno o alumna con NEE tiene un desempeño escolar significativamente menor en relación con sus compañeros de grupo. Las necesidades educativas especiales del alumno pueden ser temporales o permanentes, y pueden o no estar asociadas a una discapacidad o a una aptitud sobresaliente. También señala que los problemas del aprendizaje (PA) son la incapacidad persistente, inesperada y específica para adquirir de forma eficiente

determinadas habilidades académicas funcionales tales como: leer, escribir, realizar operaciones numéricas, la comprensión de textos y la interacción con su contexto.

Entrevista alumnos (abierta semiestructurada)

- Datos generales (nombre y edad).
- Personas con las que vive (padres, hermanos, tíos, abuelos, etc.).
- Persona que lo cuida fuera de la escuela. En caso de no ser la madre o el padre cuál es la razón.
- Persona que le apoya para sus actividades y tareas escolares en casa.
- ¿Cómo es la relación con sus padres y hermanos? (buena, mala, no existe).
- ¿Cómo es la relación con sus compañeros de clase? (buena, mala, no existe).
- ¿Cuál es la reacción de sus padres cuando presenta bajas calificaciones?

Cuestionario para alumnos

Se les aplicó un cuestionario a los alumnos con siete preguntas de opción múltiple presenta preguntas que están relacionadas con sus emociones, actividades físicas, alimentación y descanso. Anexo 1

Entrevista al maestro especialista de la escuela (abierta semiestructurada).Anexo 2

- Datos generales (nombre, edad, formación académica y escolaridad).
- Trabajo actual, antigüedad y actividades que desempeña.
- Recursos humanos con los que cuenta la UDEEI a la cual pertenece.
- Casos de NEE que se presentan con más frecuencia en la escuela.

- Trastornos y enfermedades que presentan con más frecuencia los alumnos con problemas de aprendizaje.
- ¿Cuál es su opinión en relación al interés que muestran las autoridades de la UDDEI en los problemas (tiempo de atención, número de alumnos, recursos materiales y humanos, entre otros) que enfrentan los maestros especialistas en las escuelas?
- Opinión personal acerca de los protocolos y metodologías que establece la SEP para la atención de alumnos con problemas de aprendizaje.
- Opinión con relación a las áreas en las que se puede mejorar en la atención de alumnos que atiende la UDDEI.
- Nuevos proyectos de intervención que conozca para la atención de alumnos con problemas de aprendizaje que no estén alineados a los de la SEP.
- Apreciación sobre la apertura y flexibilidad que puede existir para implementar nuevos proyectos de intervención para alumnos con problemas de aprendizaje.
- ¿Se tiene conocimiento de la pedagogía corporal?

Entrevista Directora de la UDDEI (abierta semiestructurada). Anexo 3

- Datos generales (nombre, edad, formación académica).
- Trabajo actual, antigüedad y actividades que desempeña.
- Recursos humanos con los que cuenta la UDDEI que ella dirige.
- ¿Cuántos alumnos y escuelas conforman la unidad y qué zonas abarca?
- ¿Considera que existen más alumnos que requieran atención de los que ya atiende la unidad?

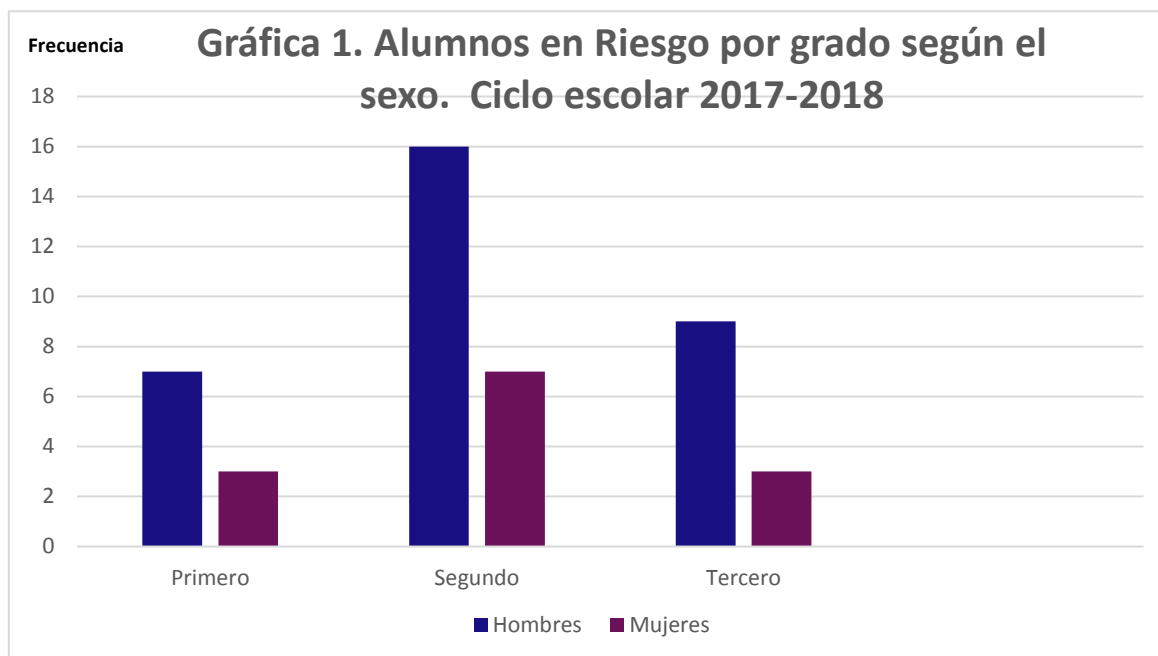
- Casos de NEE que se presentan con más frecuencia en las escuelas de las que está a cargo.
- Trastornos y enfermedades que presentan con más frecuencia los alumnos con problemas de aprendizaje en su unidad.
- Opinión sobre los principales obstáculos que enfrentan en las escuelas los maestros especialistas con docentes y directivos para implementar los protocolos de atención de alumnos con problemas de aprendizaje.
- Opinión acerca de si son o no adecuados los protocolos de atención a los alumnos con problemas de aprendizaje.
- Opinión acerca de las áreas o procesos en que se puede mejorar en la UDEEI.
- Apreciación sobre la apertura y flexibilidad que puede existir para implementar nuevos proyectos de intervención para alumnos con problemas de aprendizaje.
- ¿Se tiene conocimiento de la pedagogía corporal?

En el siguiente capítulo se muestran los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los alumnos, las entrevistas con el maestro especialista y la directora de la UDEEI, así como, la interpretación de los mismos bajo los criterios del marco teórico establecido.

Capítulo 6 Resultados

6.1 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

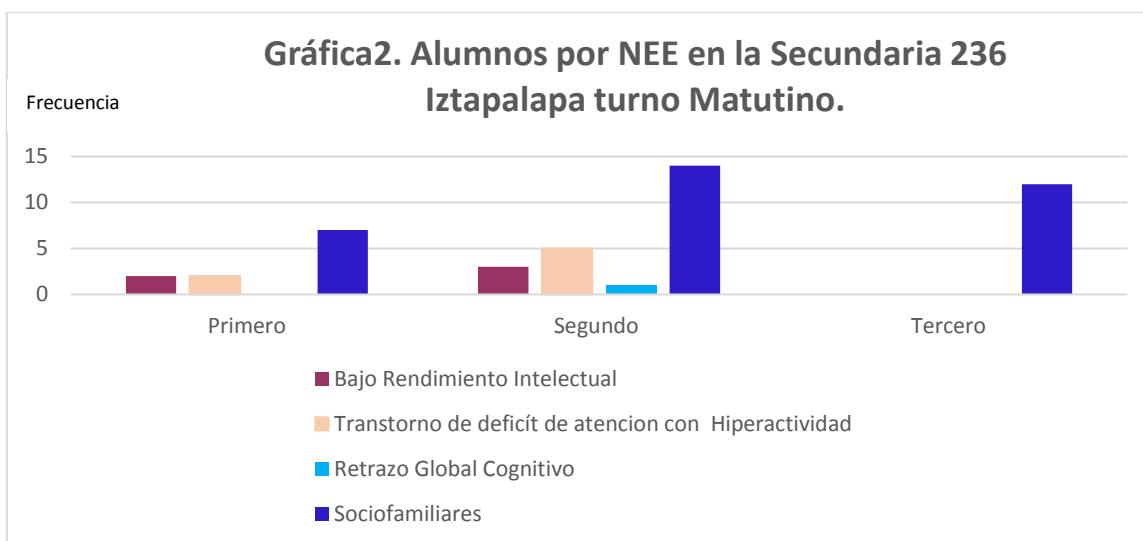
Se realizó el cuestionario a 45 alumnos: 32 hombres y 13 mujeres, quienes 47% cursan segundo grado, 29% de tercer grado y 24% de primer grado. En la Figura no.1 se puede observar que hay mayor porcentaje de hombres con NEE y/o problemas de aprendizaje y la mayoría de ellos se encuentran en segundo grado.



La gráfica 1, muestra que existe una marcada diferencia entre hombres y mujeres que se consideran alumnos en riesgo con una NEE. Los antecedentes que se pueden considerar para dar un razonamiento a este resultado pueden ser los que muestra Acle (2013) sobre el estado de la investigación en México en el periodo que va de 2002 al 2011 referente a educación especial en nuestro país, donde en

estudio de Zacatenco (2005) y Zacatenco y Acle (2009) ellas encontraron que las niñas que estudian en escuelas públicas presentan mayor compromiso hacia las tareas y actividades académicas que los niños. Así mismo, los maestros reportan que identificaron a las mujeres con mayores características para sobresalir en la escuela que los hombres.

Por otro lado, en el segundo grado se observa la mayor concentración de alumnos en riesgo; este resultado puede estar relacionado con lo que señala Acle (2013); en cuanto a que las dificultades no atendidas en la primaria se hacen presentes en la adolescencia e impide a los alumnos con NEE ajustarse a su ambiente escolar. También, se debe considerar lo que menciona González y Quezada (2015) acerca de que en esta etapa existe en los adolescentes una mayor preocupación por la aceptación y la afirmación personal y social, así como más necesidad de integrar nuevas actividades diarias que le permitan interrelacionarse con grupos de pares, por encima de las actividades escolares.



La gráfica 2, muestra que la dificultad que enfrentan el mayor número de niños con NEE está relacionada con el entorno socio-familiar. Wang, Hartel y Walberg (1998) mencionan que alguno de los factores de riesgo en la familia son: pobreza, alcoholismo y/o drogadicción, desnutrición y/o maltrato infantil, desempleo y constantes cambios de domicilio, enfermedades crónicas, disoluciones familiares (divorcios) y discordancias familiares. Mientras que Foust (2011) señala que los factores de riesgo más claros entre la población son la violencia y la desigualdad económica.

Por lo anterior, podemos considerar que nuestros alumnos en riesgo están enfrentando uno o más factores, los cuales se encuentran insertados en su entorno social, debido al deterioro social que se vive en nuestro país y más aún en los límites entre el Estado de México y la ciudad de México en el oriente, que es el lugar de residencia de los alumnos y donde está ubicada la escuela a la que asisten.

Con respecto a las NEE de índole socio familiar en maestro de la UDEEI comenta:

E: ¿Consideras que la convivencia familiar o la estructura familiar tiene alguna implicación en los procesos de aprendizaje?

ME: Claro que sí, por eso siempre se trabajan con estos niños los tres aspectos tanto la escolar, el áulico y el socio familiar. Tan así, que muchos de los alumnos que tenemos captados no tienen ninguna situación en especial personal que les impide el aprendizaje, o no tienen una situación muy severa en cuanto a su entorno áulico pero en el socio familiar sí es muy complicado. Hablamos de violencia intrafamiliar, hablamos de familias

totalmente disfuncionales o en su defecto desintegradas. Estos alumnos están solos todo el día, no hay quien asesore, no hay quien guíe, quién dé valores, quién se interese en cuanto asesorar en cuestiones escolares, y son estos los niños que están enfrentando las barreras al aprendizaje de forma muy severa.

Con referencia a las características y padecimientos que presentan los alumnos de riesgo la Directora de la UDEEI comenta:

E: ¿Cuáles con las características de los alumnos de mayor riesgo?

D: Estos alumnos de mayor riesgo son los que en algún momento manifiestan alguna discapacidad, ya con diagnóstico. Principalmente son los alumnos que tienen una discapacidad intelectual. Quizás en algún momento puedan tener alguna otra condición, o algún otro diagnóstico, o algún otro trastorno que esto va hacer que impida el acceso al aprendizaje o a la currícula del grado a un perfil de egreso como lo marca el plan y programa de estudio.

El maestro especialista de la Secundaria 236 Iztapalapa (2018) comenta lo siguiente:

E: ¿Con qué padecimientos te has encontrado en los niños?

ME: Básicamente los más frecuentes: déficit de atención e hiperactividad y situaciones cognitivas relacionadas con su capacidad de aprendizaje, hablamos de niños limítrofe básicamente, normales bajos y muy raramente (¿¿??) pues ya de diagnósticos con un déficit intelectual.

Cabe aclarar que los diagnósticos con los que cuenta UDEEI son los que proporcionan los padres de familia y provienen de psicólogos y psiquiatras particulares y otros de instituciones de salud pública tales como el Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro, Hospital Psiquiátrico Dr. Samuel Ramírez Moreno y Sistema Nacional para el desarrollo infantil (DIF).

La directora de UDEEI (2018) también nos aclara los padecimientos o trastornos que se presentan con más frecuencia:

E: ¿Cuál sería el trastorno que más presentan los alumnos en riesgo?

D: El trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad, ahora estamos viendo un trastorno que se está presentando: el trastorno oposicionista desafiante y el síndrome del emperador, en donde los alumnos están presentando estas situaciones y relaciones destructivas o poca convivencia sana, entonces, considero que estos son unos de los trastornos, ¡ah!, y el síndrome de Asperger y el autismo.

López (2007) comenta que la aparición de nuevos trastornos, ligados a la conducta humana, ha sido un tema de debate entre los psiquiatras, los psicólogos y pedagogos. El aumento de los trastornos conductuales es un tema que preocupa principalmente a los especialistas en salud mental como los psiquiatras y psicólogos.

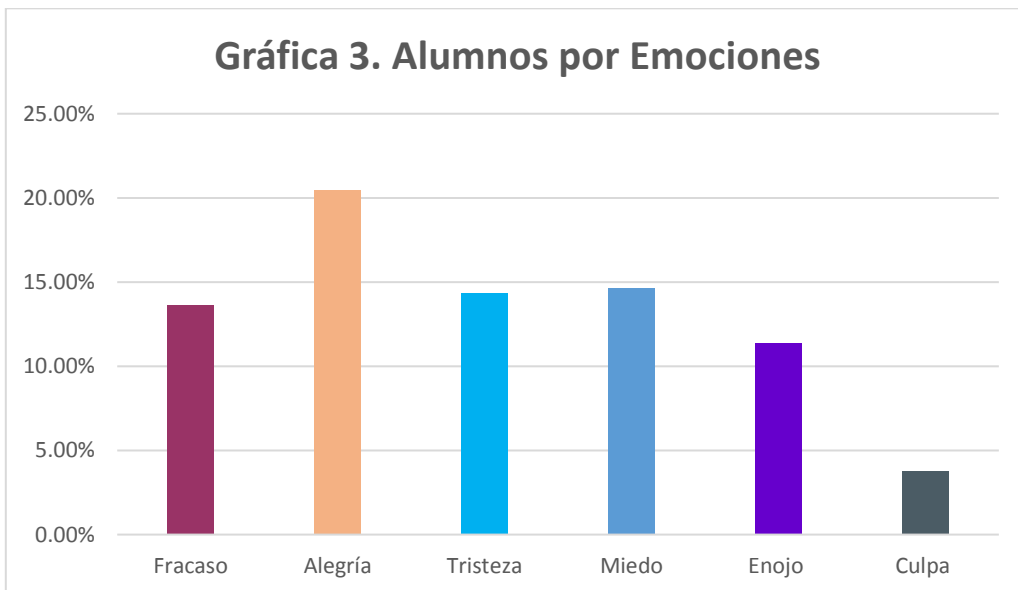
López (2007) señala:

El deterioro del cerebro es una constante en nuestros tiempos. Los estudios de Marilyn Ferguson sólo nos muestra la preocupación por un órgano que se adueñó

del cuerpo. Los cambios en el cerebro se convirtieron en una importante fuente de investigación durante los últimos 20 años y hasta aquí los resultados se concretan en opiáceos para aliviar el dolor y nuevas estadísticas para la política pública (p. 22).

Lo anterior muestra que existe un incremento de padecimientos en los niños y adolescentes categorizados como trastornos conductuales que se relacionan de forma directa con los problemas de aprendizaje. Esto nos indica que en unos años tendremos un porcentaje muy elevado de alumnos con problemas de aprendizaje que requerirán otras alternativas de tratamiento, más allá de las conductivas-conductuales o las de los fármacos.

Con relación a las situaciones de índole familiar el maestro de la UDEEI comenta:



La gráfica 3, muestra que los alumnos en riesgo experimentan con mayor frecuencia la alegría con un 20%, por otro lado también existen otras emociones que destacan

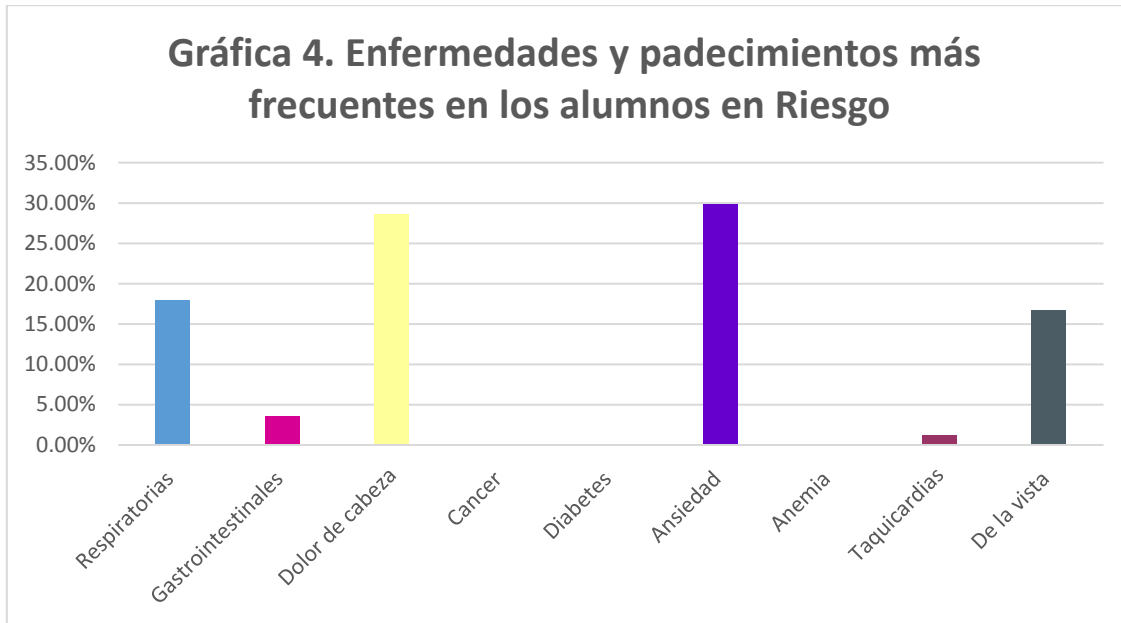
y que se encuentran por debajo de la alegría, como lo son el fracaso (13%), el miedo (14.5%), la tristeza (14%) y el enojo (11%). Verano (2016) nos señala que durante la adolescencia las emociones son inconsistentes, y que resulta habitual observar las emociones exageradas como, el pasar de la tristeza a la alegría de forma exagerada. Sin embargo, considero que es importante no normalizar el desequilibrio de las emociones. López (2006) señala que las emociones son parte del cuerpo humano y su equilibrio es sinónimo de buena salud. Durán (2015) comenta que el desequilibrio en las emociones es la ruta hacia las enfermedades. La siguiente gráfica nos muestra de forma clara cómo este desequilibrio emocional que viven los alumnos en riesgo se ha manifestado en el cuerpo en enfermedades y padecimientos recurrentes. Reich (1957) señala que los padecimientos recurrentes son corazas o armaduras que enferman a las personas, impidiendo el libre flujo de la energía vital, saludable y placentera llamada orgón.

Con relación a las emociones y sus implicaciones en el aprendizaje el maestro de la UDEEI comenta:

E: ¿Consideras que las emociones tienen alguna implicación para que los chicos aprendan o no?

D: Claro que sí. Un alumno motivado es un alumno que quiere aprender, que quiere intentar, qué quiere de alguna manera experimentar. Un niño que no tiene buena motivación, o que sus sentimiento son de: “no puedo”; de “los demás son mejores que yo”; “de nadie me quiere”; de “no me acepta”;son niños se van aislando y dejan de intentar y el aprendizaje pues mucho de él es la práctica. Es intentar en hacer y volver a hacer, entonces cómo se van

apropiando del aprendizaje, un niño que no tenga buena autoestima, que sus sentimientos sean de rechazo, pues difícilmente va a tener un buen aprendizaje.



La gráfica 4, nos muestra cuáles son las enfermedades y padecimientos que han presentado con más frecuencia los alumnos de riesgo durante el ciclo escolar 2017-2018. Los resultados arrojan que la ansiedad (30%), los dolores de cabeza (27%), las enfermedades respiratorias (17%) y los problemas de la vista (14%) son los que más padece esta población. Campos (2012) afirma que “En el fondo, un padecimiento puede decirnos la manera en que la vida se ha vivido en una época y geografía” (p.6). Dice que es evidente que en esta época las emociones son un problema de salud muy complejo, que altera la actividad de nuestros órganos. Los dolores de cabeza constantes que padecen los niños pueden estar asociados a lo que menciona López (2006) con relación a que estamos en la era de la cognición, donde parece que sólo importan el cerebro y la razón, por lo que se busca por todos

los medios estimularse por la vía que sea (cursos de matemáticas, computación, tareas, trabajos, exámenes, etc), por lo que nuestros alumnos se enfrentan a una fuerte presión por parte de maestros, de autoridades, y de sus propios padres para responder a los estándares curriculares de su grado escolar, por lo que se puede inferir que viven con un constante sentimiento de fracaso, como lo muestra la figura 3.

Una razón más por la que los alumnos a temprana edad padecen recurrentes dolores de cabeza puede estar en función de lo que Trianes, Blanca, Fernández-Baena, et al (2012) señalan como sucesos estresantes en el terreno académico relacionados con exceso de tareas escolares, problemas en la interacción con el profesor, dificultades de aprendizaje y bajas calificaciones escolares, así como, en dificultades en las relaciones con sus compañeros y falta de aceptación de los grupos.

Con relación al incremento de trastornos y padecimientos, la directora de la UDEEI (2018) comenta:

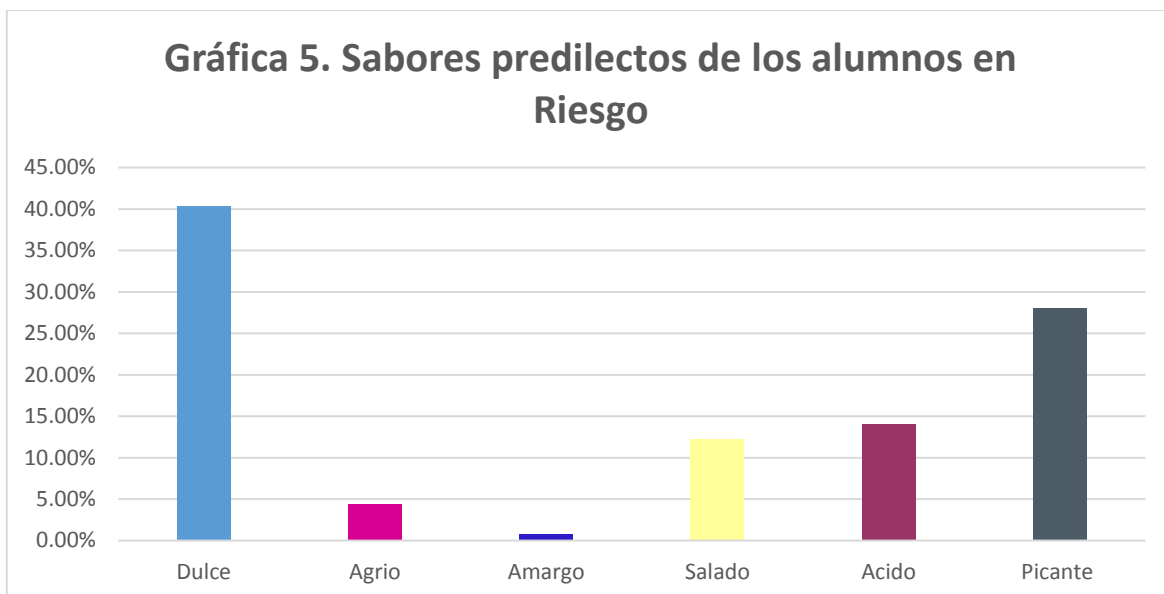
E: ¿Qué factor consideras es el que está ocasionando el incremento de estos padecimientos o trastornos?

D: Considero que principalmente la situación social que está viviendo toda la humanidad. Yo creo que está cambiando de manera muy rápida, o sea demasiado rápida y hay situaciones, como le hemos llamado en algún momento: una brecha generacional en donde la educación los valores, la convivencia han cambiado tanto, que ha sido tan permisivo, estas formas de

vida, estas formas conductuales, esta forma de educación, que quizás han detonado algunos trastornos; también está el hecho de la alimentación, la forma de vida, la urbanización en la que estamos y quizás ha detonado estas situaciones; quizás al diagnóstico debemos agregar la herencia familiar y lo orgánico-biológico.

Con base en lo anterior, podemos considerar que existe un sentimiento colectivo, acerca de que las enfermedades, los padecimientos y los trastornos están relacionados con el momento histórico que vivimos de violencia, de consumismo y contaminación y con las formas de vida de sedentarismo, mala alimentación o comida rápida que hemos adoptado, las cuales están íntimamente relacionadas con nuestra corporalidad.

Por otro lado, en las escuelas no se están considerando los espacios escolares y padecimientos de los estudiantes para que los maestros puedan atender desde pedagogías específicas los padecimientos que se reflejan en el cuerpo de origen emocional.



La gráfica 5, nos muestra que el sabor predilecto de los alumnos en riesgo es el dulce, seguido del picante. Existen estudios como Ruiz, Valero, Arceta et al (2017) que muestran que la población entre los 9 y 17 años son los que consumen más azúcares, y que esto no tiene una explicación única, sino que puede deberse a los cambios físicos, a los ajustes hormonales y al crecimiento acelerado que se vive durante la etapa de la adolescencia, la oferta alimentaria, incluso que puede estar relacionado con una cuestión cultural y social con relación a las formas y políticas de consumo; tales como la cantidad de azúcar que contiene cada producto, que efectos causa el consumir ese producto diariamente, los problemas a largo plazo que pueden ocasionar en el organismo, y del 1 al 10 qué cantidad de nutrientes benéficos puede contener los productos.

Me resulta importante poder rescatar las reflexiones planteadas por Sergio López Ramos en relación a la asociación que existe entre las emociones y la predilección hacia ciertos sabores, sin embargo para los fines de esta tesis no se profundizará

en ese ámbito corporal, pero puede servir como referente para tratar de explicar el la predilección que tienen los adolescentes por estos sabores.

Según López (2011)

[...]su estado emocional se relaciona con el gusto por ciertos sabores; si se experimenta melancolía o tristeza el sabor que se preferirá será el picante; si es miedo lo salado; si es angustia o ansiedad, lo dulce será lo que se demande y si el sabor agrio, la ira predomina; a lo amargo le va la alegría (p. 56).

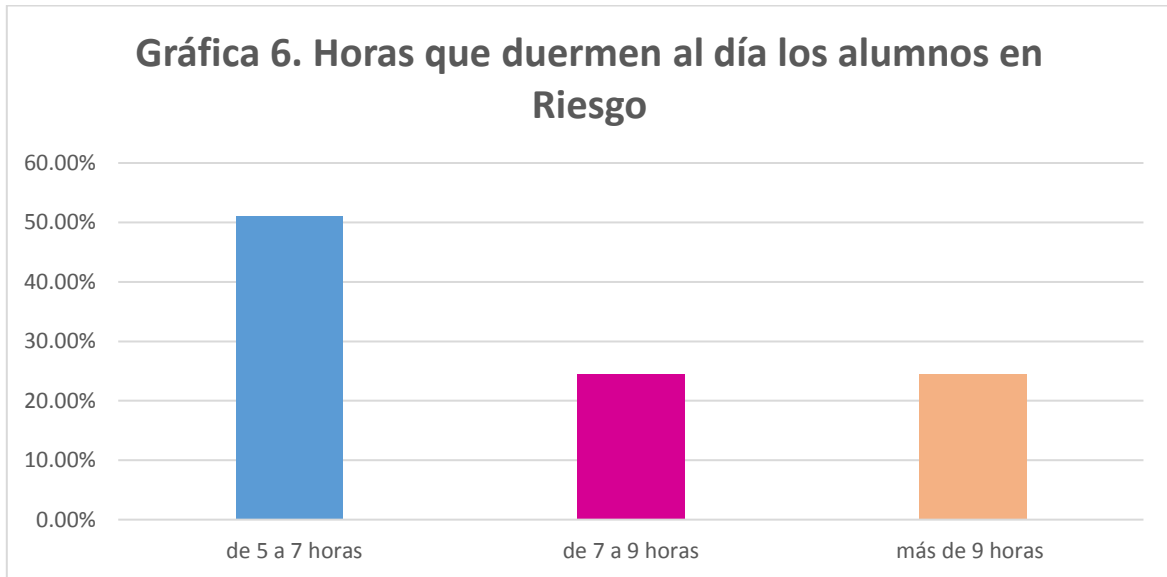
Por lo anterior, no es de sorprendernos que la población en riesgo presente mayor predilección por lo dulce, sabiendo que, como lo muestran las figuras 3 y 4, la ansiedad y la tristeza son condiciones que están viviendo los alumnos.

Por otro lado, debemos considerar que los alumnos en la etapa de la adolescencia incrementa el consumo de golosinas, siendo estas en ocasiones su principal alimento del día. Respecto a las implicaciones que tiene la alimentación en el aprendizaje la Directora de la UEEI comenta:

E: ¿Consideras que la alimentación de los niños tiene alguna implicación en los procesos de aprendizaje?

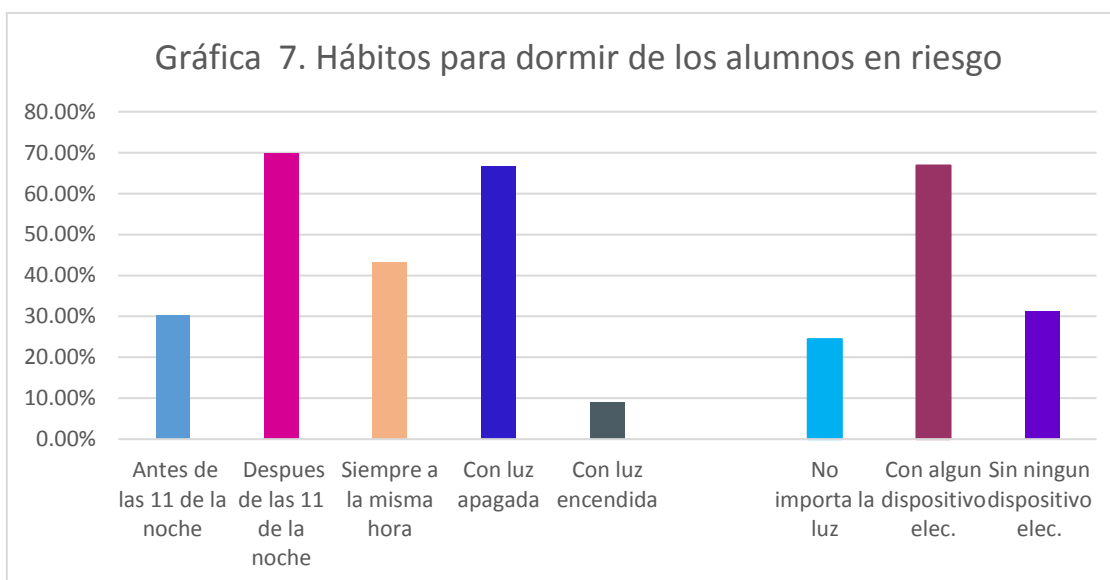
D: Pues es básica, porque la nutrición es la que nos va a permitir mejores conexiones neurológicas, es la que nos va a permitir tener una mejor actitud hacia la escuela. Un niño que no ha comido pues tiene sueño porque la misma hambre lo pone de mal humor; porque no ha consumido los alimentos que requiere. Entonces no tiene la actitud para estar desarrollando las actividades de integrarse de forma adecuada a su grupo, etcétera. Todo va

a impactar en el aprendizaje entonces la alimentación es básica para un mejor desempeño escolar.



La gráfica 6, nos muestra que más del 50% de los alumnos en riesgo duermen de 5 a 7 horas, mientras que poco menos de la mitad duerme más de 7 horas. La OMS (2017) señala que un adolescente debe dormir en promedio de 9 a 10 horas diariamente para tener un sueño saludable. Carrillo, Barajas, Sánchez y Rangel (2018) señalan que el síndrome del sueño insuficiente se relaciona justamente con no dormir lo suficiente. Se presenta con regularidad entre los adolescentes y está asociado a diferentes factores ambientales y de restricción voluntaria. Entre los factores más importantes están los cambios de la adolescencia, donde el adolescente prefiere realizar más actividades de noche que de día; los dispositivos electrónicos, que son de uso común y reiterado entre ellos; los horarios de entrada

escolar y la carga académica; uso de cafeína y otros estimulantes como las bebidas energéticas que se han popularizado entre los adolescentes; y los relacionados con el estrés, la depresión, y la ansiedad. Para la pedagogía corporal, el estrés, la depresión y la ansiedad son los factores a los que se les debe prestar principal atención, ya que afectan directamente los órganos y las emociones, como lo hemos podido ver en las figuras 3 y 4.



La gráfica 7, nos permite conocer cuáles son las condiciones de descanso de los alumnos, con la intención de detectar si estas pueden estar relacionadas con los padecimientos recurrentes que presentan los alumnos tales como los dolores de cabeza o la ansiedad. El 70% de los alumnos en riesgo de problemas de aprendizaje duermen después de las 11 de la noche, mientras que el 30% restante lo hace antes de esa hora. El 42% de los alumnos dicen dormirse siempre a la misma hora. El 66% de los alumnos dicen dormirse con luz apagada, mientras que el 9% restante lo hace con luz encendida. El 24% de los alumnos dicen que no les importa la luz, mientras que el 66% restante lo hace con algún dispositivo electrónico. El 30% de los alumnos dicen dormir sin ningún dispositivo electrónico.

El 68% de los alumnos concilian el sueño con la luz apagada, mientras que el 8% lo hace con la luz encendida y el 14% restante puede hacerlo con o sin luz. El 68% de los alumnos duerme cerca o con un dispositivo electrónico (televisión, computadora, tableta, celular o audífonos). Con relación a los dispositivos electrónicos, Carrillo, Barajas, Sánchez, et al (2018) señalan:

Existe una amplia evidencia de que el uso de los diferentes dispositivos electrónicos (televisión, videojuegos, computadora, reproductores de música, tabletas o teléfonos celulares), que además está ampliamente difundido entre la población de este grupo de edad, interfiere tanto con la calidad como con la duración del sueño nocturno. Los estudios han demostrado que los efectos negativos de estos dispositivos trasciende más allá del tiempo que los individuos emplean en su uso y que les resta tiempo de sueño, ya que se ha demostrado que la exposición nocturna a la luz que emiten las pantallas de estos dispositivos interfiere con los ritmos circadianos y con la producción de melatonina durante la noche, lo cual contribuye a las alteraciones de la arquitectura del sueño normal y favorece así la presencia de somnolencia durante la mañana siguiente (p.13-14).

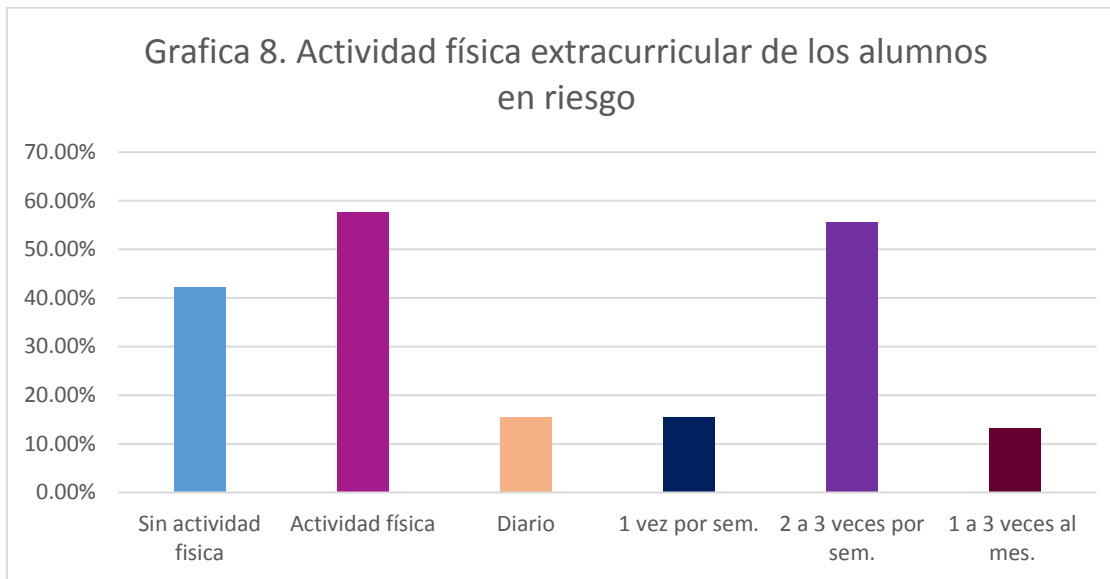
Los ritmos circadianos son cambios físicos, mentales y conductuales que siguen un ciclo diario, y que responden, principalmente, a la luz y la oscuridad en el ambiente de un organismo. Dormir por la noche y estar despierto durante el día es un ejemplo de un ritmo circadiano relacionado con la luz.

Sobre el descanso y su relación con el aprendizaje el maestro de la UDEEI comenta:

E: ¿Consideras que el descanso tiene alguna implicación en los procesos de aprendizaje?

ME: Así es. Es como todo, necesitamos tener un periodo de descanso para poder recuperar de alguna manera las energías para el aprendizaje. Sabemos que nuestro cerebro no capta más de 2 horas continuas, después de 2 horas viene con cansancio, una fatiga, y mucha de la información que se pueda dar después de ese tiempo es más fácil que se vaya perdiendo. Entonces, requerimos de un descanso; sí. Los alumnos deben tener de alguna manera un equilibrio entre lo que son sus espacios de descanso o recreativos en casa con lo que son sus espacios para hacer actividades escolares, tareas, proyectos, trabajos, incluso de estudio; y lo mismo pasa en las escuelas. Por eso hay un receso intermedio para que los alumnos pueda recuperar un poquito de esa energía y que les permita seguir con su jornada escolar, entonces sí tenemos pequeños intervalos de descanso, llámese entre cambio de profesor esos dos minutitos que estamos ellos platican, nos ayuda a ventilar un poquito, es un pequeño descanso antes de iniciar la siguiente clase. Y lo mismo es el receso, debe ser después de tres o cuatro clases, pues también nos ayuda a que nuestro cerebro se despeje, se quede en mejor posición para la segunda jornada y poder tener un mejor aprovechamiento escolar.

Es evidente, que cerca de dos terceras partes de los alumnos se ven ampliamente mermados en su desempeño escolar debido a que la forma y el tiempo de sueño no son los adecuados y que tal circunstancia se ha debido a que voluntariamente han restringido su calidad de sueño.



La gráfica 8 muestra que más de la mitad de los alumnos en riesgo practican algún tipo de actividad física ya sea en una disciplina deportiva específica de índole recreativo como el baile y/o actividades recreativas informales como jugar en la calle fútbol, andar en bicicleta, patineta, patines o caminar. De los alumnos que realizan alguna actividad física, en mayor porcentaje lo realizan 2 o más veces por semana (70%), mientras que en menor porcentaje (30%) lo realizan de 1 a 4 veces por mes lo cual se puede considerar muy poco o casi nulo.

El movimiento físico resulta esencial en la vida de cualquier ser humano, pues brinda beneficios físicos visibles, en la salud biológica y en la psicológica y emocional.

García y Fonseca (2012):

La actividad física en la historia aparece desde el momento mismo en que el ser humano surge en la faz de la tierra como un personaje con necesidad de

movimiento, el cual se ha manifestado desde el principio de la humanidad en varias facetas tales como el movimiento mecánico, laboral y social. Esto ha evolucionado directamente en proporción al desarrollo humano, llegando hasta nuestros días a presentarse como parte vital dentro de la formación de los individuos y como un medio indispensable para alcanzar salud (p.2).

El deporte brinda sensaciones placenteras y estimulantes que elevan el estado emocional de los deportistas, y al mismo tiempo adquieren una conciencia diferente de su cuerpo, ya que sus metas tienen que ver con el cuidado del mismo y con la forma como responden a los desafíos que se le presentan. Vite (2007) opina:

Con el deporte se fortalece la autodeterminación, al tomar decisiones adecuadas en un momento determinado, y al superar los obstáculos para llegar a una meta, como el dolor, o el cansancio, el estrés, la angustia, los temores y toda la serie de imaginarios que subyacen a la cultura;... (p. 80).

Con relación a qué beneficios brinda la actividad física en los procesos de aprendizaje el maestro de la UDEEI comenta:

E: ¿Consideras que el movimiento físico ya sea de tipo deportivo o recreativo pueda llegar a tener alguna implicación en que los niños mejoren en el aprendizaje?

ME: Así es. Sabemos claramente que la motricidad gruesa y fina está muy ligada a lo que son los procesos cognitivos entonces al aprendizaje. El hecho de que el joven desarrolle cualquier actividad física va a tener alguna repercusión en la cuestión de la formación de conceptos, ese es por una

parte, y la otra es en que desde la medida que se practique deportes tiene una convivencia saludable con otros compañeros otros jóvenes de su edad y que también va a tener una repercusión en el aspecto de la socialización del alumno al tener una mejor integración grupal una mejor socialización, también va a mejorar su entorno escolar y va a tener una repercusión en su aprendizaje.

Los resultados muestran que existen otras variables ligadas a la corporalidad de los alumnos que pueden estar relacionadas con los problemas de aprendizaje aparte de los diagnósticos clínicos, de los obstáculos en el aula y de las situaciones socio familiares.

Otros datos que vale la pena destacar son los obtenidos en las entrevistas realizadas a la directora de la UDEEI y al maestro especialista perteneciente a la misma unidad que trabaja con la población en riesgo son los siguientes:

6.2 COBERTURA PARA LA ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS EN RIESGO

E: En promedio, ¿cuántos niños atiendes por ciclo escolar?

ME: Niños captados en atención a alrededor de 20 por ciclo escolar y en seguimiento puede llegar hasta alrededor de 40 o 60 alumnos.

Es importante aclarar que los niños captados, que menciona el maestro especialista, son alumnos que ingresan a la escuela cada ciclo escolar, y los

alumnos de seguimiento son aquellos que aún no egresan de la escuela de donde fueron captados en este caso, de la secundaria.

Por otro lado, la directora de la UDEEI no. 28 nos dice lo siguiente:

E: ¿Cuántos alumnos, en promedio, atienden en tu unidad?

D: ... Atendemos ocho escuelas en el matutino, estamos atendiendo 2 preescolares, 3 primarias y 3 secundarias; en cada una de estas escuelas hay un maestro especialista. En promedio, estamos hablando de ocho escuelas aproximadamente como unos 1,500 alumnos.

E: ¿Esto es durante un ciclo escolar?

D: Sí, durante un ciclo escolar. Considerando la población o la matrícula de preescolar, primaria y secundaria. Cada maestro especialista hace una estadística específica de alumnos que atiende, en esta estadística son considerados los alumnos beneficiados a quienes les llamamos población prioritaria, otra la población de seguimiento o mayor riesgo y de menor riesgo en seguimiento y la población beneficiada; entonces consideramos toda la población y matrícula de la escuela. Como para reporte de una población atendida específicamente de mayor prioridad, quizás como 1500 alumnos más o menos.

Es importante aclarar, con base en lo anterior, que la población a la que se le brinda la atención de manera permanente (la que está en estadística), durante un ciclo escolar, es aquella que se le encuentra plenamente reconocida como población en riesgo con diagnóstico, es decir población prioritaria y de seguimiento; mientras que

la población beneficiada es aquella que en determinado momento durante el ciclo escolar presenta problemas de índole socio-familiar y que inciden en un bajo rendimiento escolar, o en problemas conductuales que los ponen en riesgo de reprobación. El Maestro Especialista de la secundaria 236 Iztapalapa (2018) así lo puntualiza:

E: ¿Consideras que existen más alumnos que requieren este tipo de atención aparte de los que tú atiendes?

ME: En ciertos momentos sí, en el sentido del apoyo en el entorno socio-familiar, básicamente.

6.3 ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS EN RIESGO

Los lineamientos de la UDEEI (2016) establecen que en el Plan de Intervención se articulan y organizan las acciones del maestro o la maestra especialista y del equipo interdisciplinario, en donde el (la) psicólogo(a) diseña estrategias para favorecer los procesos cognoscitivos y socioafectivos de los alumnos o alumnas en atención.

La directora de UDEEI (2018) nos refiere:

E: ¿Cuáles son los perfiles académicos que manejan las personas que conforman tu unidad?

D: Principalmente son maestros especialistas, maestros o licenciados especialistas que ingresan precisamente de la Normal de Especialización, sea cual sea de la que hayan egresado. De los que de alguna manera

también ingresan son con el perfil de psicólogos educativos y de trabajo social.

Por otro lado, el maestro especialista de la Secundaria No. 236 confirma que cuenta con la Licenciatura en Psicología, es egresado de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ).

Considero importante resaltar la formación de los maestros especialistas, ya que las estrategias implementadas para la atención de los alumnos, están directamente relacionadas con las teorías cognoscitivas las cuales privilegian los procesos cognitivos. Al mismo tiempo, es de llamar la atención que los pedagogos no se encuentren contemplados dentro del perfil académico para la atención.

Por otro lado, los lineamientos de la UDEEI establecen que la conformación de la UDEEI debe ser multidisciplinaria; condición indispensable para la atención, ya que de ella dependen las diferentes miradas, experiencia y metodologías que se implementan en las acciones de intervención. Al respecto, la Directora de UDEEI afirma:

E: ¿Nos podrías decir, si tu equipo de trabajo es multidisciplinario?

D: Sí. Si es multidisciplinario, principalmente entre nosotros es interdisciplinario, trabajamos de manera conjunta en los consejos técnicos, en actividades muy cercanas; cuando estoy visitando las escuelas o cuando estoy dando una asesoría personalizada en la sede de la UDEEI es interdisciplinario con los maestros especialistas, ya cuando trabajamos en las escuelas se convierte en una actividad multidisciplinaria porque envuelve

muchas disciplinas de trabajo. Desde preescolar con directoras que tienen una formación diferente a las de las educadoras, en primaria igual, los maestros que son subdirectores o los directores tienen una formación, los docentes de TIC y promotores de lectura tienen otro tipo de formación, y no se diga en secundaria porque hay una gran variedad de profesionales, entonces sí se vuelve allí muy rico, en esta disciplinariedad y trabajo multidisciplinario, precisamente argumentando que sus miradas, su visión y su trabajo son muy enriquecedores.

Las dificultades que se enfrentan en las escuelas para la atención de los alumnos en riesgo resultan importantes de revisar, para considerar la operatividad de una propuesta de intervención, al respecto la directora de la UDEEI comenta:

E: ¿Con base a tu experiencia, has enfrentado dificultades con los profesores o con las autoridades, ya sea de las escuelas o de la Dirección General, para que los maestros puedan atender a estos alumnos?

D: Sí

E: ¿Nos podrías explicar qué tipo de dificultades has tenido?

D: Principalmente, a veces para la inscripción de los alumnos; o sea sí, todavía en algunas escuelas consideran que hay alumnos que no son aptos para estar en escuelas regulares, ellos dicen que tienen que estar en una escuela especial, o hay alumnos, por ejemplo, que llegan con alguna discapacidad motriz, auditiva y del habla, y a veces, pues sí, las autoridades consideran que ellos no aprenden, no que no saben, o precisamente que

tienen una discapacidad intelectual quizás o una discapacidad social, y entonces consideran que deben de irse a una escuela especial. De hecho, hay una experiencia muy significativa: una alumna que tuvo muchas dificultades para ingresar de primaria a secundaria, en donde sí, realmente educación especial, tuvimos que hacer una gestión muy precisa en la Dirección General para que a esta pequeñita se le diera una inscripción en una escuela cercana a su domicilio, que como lo dice la ley, en la guía operativa, entonces que sea adecuada a las necesidades de esta alumna, como en infraestructura; la gestión tuvo que ser muy precisa, muy oportuna, muy específica para atender las necesidades y que no se volviera una barrera que ella tuviera que enfrentar, de manera muy apremiante. Entonces sí, sí hay una gran cantidad de alumnos que llegan estar, quizá, fuera de la educación o dejan un tiempo la educación o esperan un ciclo escolar porque no encuentran escuela, entonces, bueno lo que es mi gestión, en este caso, los alumnos que egresan desde preescolar para ingresar a primaria, y que los egresan de primaria para secundaria, específicamente estos alumnos que tienen una discapacidad o algún trastorno muy específico, o muy apremiante, vamos gestionando con los maestros especialistas y con los directores la inscripción oportuna en el periodo de preinscripción, para que ellos tengan un lugar específico en la escuela más cercana y más apropiada para ellos. Nos hemos enfrentado a situaciones quizás hasta de discriminación o de poca tolerancia a estos alumnos.

Se ha considerado que la falta de preparación de los docentes para atender a esta población podría ser la causa principal de que se obstruya el ingreso de los alumnos en riesgo a las escuelas regulares, sin embargo, en mi propia experiencia como docente, he notado que existe una oposición prejuiciosa culturalmente arraigada, en muchos compañeros, hacia los niños que son diferentes; principalmente con los niños con discapacidad intelectual; y al decir me refiero a culturalmente arraigada que muchos de ellos lo hacen de forma inconsciente, sin darse cuenta de la forma en que se dirigen a ellos, de la forma en que los etiquetan y hasta en la forma en que evitan el contacto con ellos dentro del aula, e incluso los invisibilizan dentro de las mismas. Dicha oposición prejuiciosa es considerada uno de los principales obstáculos para los alumnos, dentro de las aulas, tal como nos lo comenta el maestro especialista (2018) y la Directora de UDEEI (2108) de la siguiente forma:

E: ¿Cuáles son las mayores dificultades que has encontrado, o que enfrentan los niños con riesgo o bajo rendimiento escolar?

ME: Básicamente son barreras que enfrentan en el entorno áulico, y aquí estamos hablando tanto de ajustes metodológicos razonables o incluso flexibilidad curricular de algunos profesores; pues no sé si les faltan algunos elementos para implementarlos o no se quieren complicar haciendo ajustes en su planeación para estos niños, básicamente. Ahí es donde nos hemos topado con mayor resistencia.

D: Pero bueno, esta parte, de la renuncia ante alguna discapacidad, ante un niño diferente, es falta, si te puedo decir, hasta de humanidad, y nosotros, bueno educación especial en este caso UDEEI, somos los que, como de

repente se dice, los que picamos piedra para sensibilizar a esos maestros y decirles: dele la oportunidad, él también merece una oportunidad; pero sí nos cuesta trabajo; vamos pian-pianito con los maestros para que puedan sensibilizarse ante esa situación, de atender algún niño con alguna necesidad, llámese la que se llame, hasta de pobreza, hasta de diferente color piel, de cabello, hasta de forma de ser.

Podemos decir que la inclusión no sólo es una cuestión de normatividad o de un derecho, en la inclusión está inmersa la sensibilidad, la empatía y la tolerancia que se tenga frente a las diferencias. Mientras que la evaluación de los resultados positivos se reduce al aprovechamiento; aprobó o no aprobó las asignaturas.

Método de intervención

La metodología implementada por las escuelas para la atención de la población en riesgo sugiere que los maestros especialistas consideren la condición física, afectiva y social de los alumnos para diseñar las estrategias que más se adecuen a las características de los alumnos y que favorezcan su desarrollo cognitivo y socio afectivo. La metodología implementada está sustentada básicamente en la cuestión cognitiva, y gran parte de las acciones que implementa el maestro especialista con relación al trabajo de aula. Para la implementación de las mismas, se apoyan de las características del estilo de aprendizaje (visual, auditivo o kinestésico) de los alumnos, de su ritmo de trabajo y de sus condiciones intelectuales, con la intención de sugerir ajustes a los contenidos, a las actividades en el aula y a los instrumentos de evaluación, tal como nos lo hace saber el maestro especialista (2018) en la entrevista:

E: ¿Podrías darnos, de manera general, una explicación acerca de cuáles son estos ajustes razonables, metodológicos o curriculares de los que nos hablas?

ME: Los ajustes razonables, es de que ubican a los alumnos, dentro del aula, básicamente en función de la disciplina, pero en muchas ocasiones se pierde la visión de las necesidades del propio alumno; ahí es donde los alumnos tendrían que estar enfrente, para estar monitoreándolos más de cerca, pues resulta que se sientan hasta atrás o están en medio, o en lugares poco accesibles para el profesor, esto es en cuanto al acceso por ejemplo; los metodológicos son básicamente el punto central: el estilo de enseñanza es visual y auditivo, y el kinestésico está muy dejado de lado, hablamos del uso de materiales concretos, actividades muy, muy específicas que tengan que echar a andar los conocimientos que se le están dando al alumno, en donde puedan ponerlos en práctica, realmente hacerlos efectivos, ese tipo de actividades es extraño verlas dentro de las aulas.

Gran parte del éxito de la implementación de las acciones de intervención está en función de la disposición que tengan los docentes para atender las sugerencias del maestro especialista. Los protocolos de intervención marcados por la SEP parecen ser claros y pertinentes, de acuerdo a lo que nos menciona la directora de UDEEI:

E: ¿Consideras que el proceso de atención que marca los lineamientos de la SEP son adecuados para atender a esta población, o ustedes han tenido que hacer adecuaciones?

D: No. Definitivamente la ley es muy precisa, muy específica y considero que por eso está. Por ejemplo, la guía operativa es tan precisa, que atiende estas situaciones, principalmente a los alumnos, todo nuestro trabajo, nuestra labor educativa es dirigida a los alumnos y cualquier situación que llegue a vulnerar este acceso a la educación, es por eso, que está cada uno de los numerales, para que nosotros los tengamos muy en cuenta y sepamos que los debemos atender, en cualquiera de sus situaciones. Entonces nosotros realmente lo único que hacemos, como Educación Especial y UDEEI, es hacerlos efectivos, desde la Constitución, desde la Ley General de Educación, desde la guía operativa, desde el plan y los programas, principalmente.

La metodología implementada dentro de las escuelas para la atención de alumnos en riesgo es complementada con sugerencias a padres de familia, previa entrevista con el maestro especialista, y en caso de considerar alguna intervención especializada o terapéutica, para el alumno o los padres se canaliza a instituciones de salud mental y conductual del sector público o privado. Esto se da, precisamente, porque la escuela está limitada para brindar atención de tipo terapéutico o clínico a los alumnos, de acuerdo a la guía operativa que menciona la directora de la UDEEI.

Para concluir este apartado, haré algunas precisiones en los resultados que me parecen importantes para argumentar mi propuesta de intervención, la cual se mostrará más adelante.

- ✓ El equipo que trabaja directa e indirectamente con la UDEEI se puede considerar multidisciplinario, dado que se trabaja desde la experiencia y conocimientos de docentes con diferente formaciones académicas, todas

relacionadas con la educación, tales como: psicología, trabajo social y educación especial; sin embargo, aunque los lineamientos dictan de forma enfática que las acciones deben tener un sustento pedagógico en ningún momento se menciona que los pedagogos forme parte del equipo de los maestros especialistas.

- ✓ Con relación a la cobertura, de acuerdo con las cifras otorgadas por la SEP en el 2014, menos del 32% de las escuelas en la delegación Iztapalapa contaban con un maestro especialista.
- ✓ La inclusión de los niños y adolescentes en riesgo al sistema educativo regular no sólo enfrentan problemas de cobertura e infraestructura, sino también de discriminación y relegación por parte de docentes y directivos.
- ✓ La metodología empleada para la atención de la población en riesgo solo se apega a los principios de la psicología educativa de índole cognitivo, y sólo se enfoca en que los alumnos puedan alcanzar los aprendizajes esperados marcados por el grado escolar, y delega la intervención de tipo emocional y socio-familiar a instituciones públicas o privadas que brinden atención psicológica o psiquiátrica.

Sin duda las realidades de las escuelas son todas muy variadas, pero este ejercicio de conocer, por lo menos una, nos puede ayudar a entender que la verdadera inclusión de los alumnos en riesgo, con necesidades Especiales o con problemas de aprendizaje en la escuela, requiere mucho más esfuerzo del que se ha hecho hasta hoy. El proyecto de intervención de la SEP, desde mi punto de vista, debe ser mucho más profundo, más detallado y pertinente.

De acuerdo a los resultados obtenidos considero que es necesario que a los alumnos de educación secundaria no se les siga encasillando en el ideal racionalista de atender sólo el intelecto y olvidarse de su cuerpo; y que al llegar a la adolescencia se entienda para dar paso a los asuntos considerados “importantes, serios y prometedores”. En las escuelas hay mayor preocupación por tener un laboratorio de cómputo de punta, que por cuidar las relaciones humanas; y no busco decir con esto que no sea importante la tecnología, sino que se está más preocupado porque los alumnos alcancen grandes conocimientos tecnológicos para que sean competitivos en la era de la globalización, en lugar de atender sus miedos, sus angustias y el enojo que viven.

Es importante aclarar que la propuesta de una pedagogía corporal no tiene la intención de eliminar u omitir la intervención psicopedagógica que se brinda la UDEEI a los alumnos con problemas de aprendizaje, es más bien una ayuda de índole alternativa y complementaria una área de formación olvidada; la del cuerpo. La que busca potencializar la afectividad de la enseñanza y la mejora del aprendizaje.

En el siguiente capítulo se presenta el modelo operativo del proyecto de intervención con base en los resultados obtenidos en la investigación y considerando el marco conceptual y teórico antes presentado de la pedagogía y psicología corporal y apegado al modelo operativo de proyectos que marca la SEP.

CAPÍTULO 7 PROYECTO DE INTERVENCIÓN: PEDAGOGÍA CORPORAL PARA LOS ALUMNOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

7.1 DIMENSIONES DEL TRABAJO CORPORAL

Como hemos ya revisado a lo largo de este trabajo es necesario hacer un trabajo corporal en los alumnos y más aún con los que se sienten temerosos, tristes, fracasados; aquellos que por alguna circunstancia les toca vivir una situación familiar o de salud difícil en la niñez o la adolescencia; aquellos que han sido etiquetados por no alcanzar buenas calificaciones y que se refugian en el enojo, en la comida o en los aparatos electrónicos.

Durán (2013):

Para reconocer la experiencia de vida en nuestro tiempo es necesario hacer trabajo corporal [...]. A través del trabajo corporal, todo hombre se vuelve consciente de que vive y de que la vida representa su máximo valor, ya que todo lo demás depende y depende de ella. Con el trabajo corporal se accede al primer instinto humano: la conservación de la vida. Vista así, la vida es una constante novedad, por ello hay que aprender a asombrarse, sobre todo en nuestra época, incluso de que estamos vivos (p.252).

El trabajo corporal que se propone en esta tesis tiene la intención de aportar beneficios escolares con base en la pedagogía corporal para niños y adolescentes con NEE de acuerdo con los aprendizajes esperados que propone la SEP. Para

los fines de este trabajo se considera el perfil de habilidades socioemocionales y el proyecto de vida y en el de atención al cuerpo y la salud.

Para esto es necesario revisar cuál es el perfil de ingreso de los alumnos de educación secundaria.

Los rasgos de perfil de egreso de educación Secundaria establecidos por la SEP (2017) se encuentran clasificados en once áreas, siendo las siguientes:

SEP- Aprendizajes Clave para la educación integral (2017)

- *Lenguaje y comunicación:* Utiliza la lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es hablante de una lengua indígena también lo hace en español. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes.
- *Pensamiento matemático:* Amplía su conocimiento de técnicas y conceptos matemáticos para plantear y resolver problemas con distintos grados de complejidad, así como modelar y analizar situaciones. Valorar las cualidades del pensamiento matemático.
- *Exploración y comprensión del mundo natural:* identifica una variedad de fenómenos del mundo natural y social, lee acerca de ellos , se informa en distintas fuentes , indaga aplicando del escepticismo informado, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos.
- *Pensamiento crítico y solución de problemas:* Formula preguntas para resolver problemas de diversa índole. Se informa, analiza, argumenta, las soluciones que propone y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones.
- *Habilidades socioemocionales y proyecto de vida:* Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros, y lo expresa al cuidarse a sí mismo y a los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo. Analiza

los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades. Comprende el concepto de proyecto de vida para el diseño de planes personales

- *Colaboración y trabajo en equipo*: Reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades y visiones al trabajar de manera colaborativa. Tiene iniciativa, emprende y se esfuerza para lograr proyectos personales y colectivos.
- *Convivencia y ciudadanía*: Se identifica como mexicano. Reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tiene conciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley.
- *Apreciación y expresión artísticas*: Analiza, aprecia y realiza distintas manifestaciones artísticas. Identifica y ejerce sus derechos culturales. Aplica su creatividad para expresarse por medio de elementos de las artes (entre ellas, música, danza, teatro)
- *Atención al cuerpo y la salud*: Activa sus habilidades corporales y las adapta a distintas situaciones que se enfrentan en el juego y el deporte escolar. Adopta un enfoque preventivo al identificar las ventajas de cuidar su cuerpo, tener una alimentación balanceada y practicar actividad física con regularidad.
- *Cuidado del medioambiente*: Reconoce la importancia del cuidado del medioambiente. Identifica problemas locales y globales, así como soluciones que puede poner en práctica (por ejemplo, apagar la luz y no desperdiciar el agua).
- *Habilidades digitales*: Identifica una variedad de herramientas y tecnologías que utiliza para obtener información, aprender, comunicarse y jugar. (p.23)

Es importante mencionar que para operar un programa de intervención en cualquier escuela de Educación Básica en México es necesario apearse a los criterios de perfil de egreso y diseño temático de la SEP.

Como vemos, en la definición de los perfiles de egreso la SEP, se plantea a la posibilidad de trabajar con los alumnos en ámbitos que no están necesariamente ligados al aprendizaje de matemáticas, ciencias o español, tales como el de *habilidades socioemocionales y proyecto de vida y atención al cuerpo y cuidado de la salud*. Por esa razón, esta propuesta tiene una posibilidad de aplicarse sin salirse del marco lineal de perfiles que demanda la SEP.

Apelando a los conceptos de la pedagogía corporal y a los perfiles de egreso de la SEP. A continuación se presentan las dimensiones propuestas para la intervención.

Dimensión: Historia personal

- Asume la importancia de su identidad corporal, de los propios conocimientos contruidos desde la familia, la escuela y la historia propia; reconociendo y construyendo valores y principios. Asume la importancia de la colectividad y el individualismo responsable para dar sentido a la vida propia.

Dimensión: Las emociones

- Identifica sentimientos y emociones, y cómo estos se revelan en lo corporal a través de las enfermedades, las conductas y los alimentos que consumimos. Reflexiona acerca de cómo las emociones afectan los órganos vitales del cuerpo y como procurar su bienestar.

Dimensión: Movimiento físico

- Identifica a su cuerpo como fuente de movimiento y energía. Reflexiona sobre las capacidades corporales del cuerpo en movimiento como la respiración, la fuerza y el equilibrio. Activación de sus capacidades corporales en movimiento para favorecer el aprendizaje.

7.2 OPERATIVIDAD

- La implementación del proyecto de intervención está condicionada por el tiempo y los espacios dentro del plantel, se tuvo la autorización previa para la implementación por parte del Director de la Secundaria 236 Iztapalapa turno matutino, el Profesor Arturo Quiroz Salar.
- Se presentó el proyecto de intervención al Consejo Técnico Escolar como parte de la ruta de mejora, de acuerdo a las necesidades detectadas en el ciclo escolar 2017- 2018, para la primera junta de consejo escolar contemplada para los días 13-17 de agosto 2018 de acuerdo al calendario presentado por la SEP (2018) para el ciclo escolar 2018- 2019.
- El tiempo considerado para las 16 sesiones de 50 minutos son de las 90 horas destinadas para las secundarias generales de aprendizajes de la Autonomía curricular (SEP, 2018).
- Los espacios para la impartición de las sesiones, están en función de la disponibilidad y necesidades de la escuela, considerando para ello a los salones, el patio, el auditorio, la biblioteca y jardín.
- El número de alumnos (5 a 20) en las sesiones será en función de sus propias necesidades y las detectadas por parte de la escuela en Orientación Educativa, Trabajo social y la UDEEI.
- Para fines de transparencia y legalidad de la escuela con los padres de familia de los alumnos con problemas de aprendizaje, se contempla una reunión los padres de los alumnos con problemas de aprendizaje para darles

a conocer los detalles del proyecto y solicitar cartas de consentimiento autorizado firmadas.

- La evaluación será de tipo formativo y no contempla asignar alguna calificación en la cartilla de calificaciones, por lo que el reporte de los avances en los alumnos será exclusivamente para fines educativos
- Se realizarán informes y cuestionarios al final de cada bloque de evaluación de los aprendizajes; esto con la finalidad de informar; en primer lugar para conocer la opinión y el sentir de los alumnos con relación a los temas y las dinámicas; y en segundo lugar para informar de los avances como parte de la ruta de mejora a las autoridades y docentes en los consejos técnicos.
- Se realizarán reuniones con los padres al final del taller, con la finalidad de informar de los trabajos realizados con los alumnos y para recoger sus impresiones y experiencias familiares a partir del trabajo corporal con sus hijos.

7.3 PROYECTO DE INCLUSIÓN PARA LA ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DESDE UNA PEDAGOGÍA CORPORAL EN LA SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE MÉXICO.

Justificación

En México los alumnos con Necesidades Educativas Especiales se contabilizaron en poco más de seiscientos mil tan solo en el ciclo escolar 2016-2017, de los cuales más de la mitad enfrenta dificultades para el aprendizaje que no están relacionadas

con discapacidad física, motriz o intelectual (SEP, 2017) sino que se asocian con condiciones de índole emocional, social, cultural y familiar (Acle, 2013).

La delegación Iztapalapa, Álvaro Obregón, Gustavo A. Madero y Milpa Alta son las delegaciones donde la exclusión y el abandono escolar se intensifica (Ulloa. M y Ulloa, 2006).

En la Escuela Secundaria Diurna No. 236 "Iztapalapa" turno matutino cuenta con una matrícula de 600 alumnos inscritos de los cuales se atendieron a 45 alumnos con problemas de aprendizaje, de los cuales 33 presentan dificultades de aprendizaje no asociadas a una discapacidad. Los alumnos presentan en mayor medida emociones negativas (tristeza, miedo, enojo y frustración) durante el ciclo escolar pese al haber aprobado todas las materias.

Dificultades para dormir y padecimientos como el estrés, los dolores de cabeza y estómago son algunas de las quejas y malestares que se presentan en los estudiantes con mayor frecuencia de acuerdo con el médico escolar de la escuela durante el ciclo escolar.

La atención de los alumnos con problemas de aprendizaje se limitó sólo a atender el bajo rendimiento escolar a través de medidas compensatorias en el aula como adaptaciones curriculares, personalización de las evaluaciones y acompañamiento para cumplir con las tareas y proyectos con la intención de evitar la reprobación de los alumnos con problemas de aprendizaje.

Por lo anterior aquí presenta una alternativa de intervención pedagógica centrada en el alumno, reconociendo y atendiendo sus emociones, su historia personal, su

estado físico. Brindándole ejercicios de respiración y flexibilidad corporal que le sirvan para mejorar su atención y motivación escolar.

Objetivo general

Brindar Métodos y estrategias alternativos de intervención pedagógica en espacios de confianza y seguridad para que los estudiantes descubran, a través del su historia de vida, como son sus emociones, su respiración y el movimiento de su cuerpo y entenderlas, sentirlas y manejarlas como nuevas formas de aprender conforme a sus necesidades y profundicen en su educación socioemocional desde su propio cuerpo.

Objetivos específicos:

- Que el alumno descubra su cuerpo como un medio para el aprendizaje.
- Que el alumno determine la importancia de su cuerpo para las relaciones personales y sociales, sus actitudes, motivaciones, creencias, sentimientos y emociones.
- Que el alumno identifique las emociones que experimenta y cómo éstas contribuyen a la motivación para realizar las actividades de la vida cotidiana y las escolares.
- Que el alumno integre su historia de vida personal en su cuerpo. Que experimente y reconstruya su autoaprendizaje y se haga consciente de sus rasgos corporales y de su propio pensamiento.

- Que el alumno transforme y aprenda formas de respirar para identificar, mover y aprovechar la energía vital, para reducir el estrés y sentir y, pensar en la expresión de su vida.

Perfil de ingreso

Dirigido a estudiantes de Secundaria que presentan problemas de aprendizaje no relacionados con discapacidad motriz o física y presentan desmotivación, apatía o desgano escolar. También pueden presentar conflictos emocionales y afectivos y no han sido canalizados a instituciones de atención psicológica o psiquiátrica. Así mismo se busca atender a estudiantes que a través de descubrir en su cuerpo habilidades para conseguir aprendizaje, autoconocimiento, autorregulación y autonomía. En suma se ofrece este programa para que estudiantes de secundaria potencialicen, descubran e identifiquen sus procesos vitales.

Perfil de egreso

El estudiante:

- Posee autoconocimiento y regula sus emociones.
- Asume responsabilidad sobre su bienestar y lo expresa al cuidar su cuerpo, su mente y las relaciones con los demás.
- Aplica estrategias para procurar su bienestar corporal en el corto, mediano y largo plazo.
- Analiza los recursos corporales que le permiten transformar retos en motivaciones. Descubre habilidades corporales que le permiten sentir confianza y seguridad.

7.4 SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Las secuencias didácticas diseñadas para las sesiones de aprendizaje se elaboran con base en los conocimientos de tipo procedimental y actitudinal. Zabala (2000) aclara que estas actividades, si bien no tienen una intención explícitamente educativa puesto que no son objeto de una evaluación cualitativa, sirven para que los alumnos sepan “hacer” diálogo y debate y “ser” respetuosos y participativos.

Pedagogía Corporal

Dimensión Las emociones	Sesión 1 y 2 Duración 100 minutos
Objetivo Presentar el proyecto de intervención a los alumnos con problemas de aprendizaje. Establecer de manera conjunta las condiciones necesarias en el aula para la realización de las actividades de pedagogía corporal.	Materiales Reproductor de música, bocina, libreta y bolígrafo.
Indicador de logro Identifica cuáles son sus compromisos personales para participar respetuosa y activamente en las actividades de pedagogía corporal. Participa en la conformación de las normas de convivencia durante las sesiones del proyecto.	Espacio Aula

Inicio
Ejercicio Respirar juntos
Duración: 20 min

1. *Pida a los alumnos que se coloquen en círculo, de pie, en grupos de cuatro personas y permanezcan de pie durante todo el ejercicio.*
2. *Indique a los alumnos que sin preocuparse de lo que harán sus compañeros respiren libremente y acompañen la respiración con el movimiento de sus brazos hacia arriba y hacia abajo como una flor que se abre y se cierra.*
3. *Informe a los alumnos que cuando lo indique, tendrán que tomarse de la mano de su grupo y sincronizar sus movimientos y respiración.*
4. *Informe a los grupos que cuando lo indique tendrán que sincronizar su movimiento y respiración con los demás grupos con la intención de que todos los alumnos respiren al unísono.*

Este ejercicio tiene una influencia calmante en los individuos. Oxigena el cerebro y permite aclarar las ideas. El contacto con el otro se facilita gracias a la atención focalizada en sí mismo y después en el grupo. Facilita la integración de los alumnos.

Desarrollo de la sesión
Presentación de las actividades.
Duración 40 min.

Se les indican a los alumnos cuáles son los objetivos generales de las sesiones. Se plantea cuáles son las condiciones personales y grupales que se requieren para el trabajo corporal. Se pide que expresen sus dudas y expectativas acerca del trabajo corporal. Se invita a los alumnos que propongan cuáles son las normas de convivencia necesarias para desarrollar las actividades durante las sesiones. Se establece un marco de convivencia para asegurar el respeto y la participación de todos los alumnos.

Cierre de la sesión
Duración 40 minutos

Se pide a los alumnos que identifiquen y expresen cuáles son los compromisos personales que asumen para participar activa y respetuosamente en las actividades corporales. Se da la oportunidad de que todos los alumnos las presenten.

Imágenes sesión 1 y 2 en secuencia



Pedagogía Corporal

Dimensión Valorando al cuerpo	Sesión 3 y 4 Duración 100 minutos
Objetivo Reconocer la importancia que tiene el cuerpo en las relaciones intrapersonales e interpersonales, en el autocuidado y la autorresponsabilidad.	Materiales Reproductor de música, bocina, tapete de yoga, hojas blancas y marcadores
Indicador de logro Descubre y determina la importancia que tiene su cuerpo en sus actitudes, motivaciones, creencias, sentimientos y emociones.	Espacio Auditorio, aula o patio escolar
<p>Inicio <i>Ejercicio: Flor de loto</i> <i>Duración 15 min.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Pida a los alumnos que se sienten sobre el tapete y crucen las piernas, mantengan su espalda derecha, coloquen sus manos sobre las rodillas.</i> 2. <i>Los alumnos deben concentrarse solo en su respiración la cual debe ser pausada y profunda; sin forzarla.</i> 3. <i>Guíe a los alumnos a formular deseos positivos hacia las personas que aman, por ejemplo: “Deseo que pronto haya paz en...”, “Deseo que no haya violencia en...”, “Deseo que todos los niños del mundo tengan acceso a la educación”. Puedes enviar buenos deseos a alguien que conozcas: “Deseo que mi tío Juan se cure de cáncer”, “Deseo que mi tía Rosa encuentre trabajo” etc.</i> <p><i>Dirigir emociones positivas al cuerpo y a la mente ayuda a mejorar el estado de ánimo y brinda confianza afectiva y seguridad emocional. La postura de flor de loto ayuda a la introspección y la atención y la calma.</i></p> <p>Desarrollo del ámbito corporal <i>Mensaje de gratitud</i> <i>Duración 40 minutos</i></p> <p><i>Pide a los alumnos escriban un mensaje de gratitud a su cuerpo. Pueden utilizar frases como “gracias, pies y piernas por mantenerme en pie, por permitirme caminar, correr, saltar y bailar; que estemos muy felices, fuertes y sanos. Gracias, manos y brazos por permitirme hacer cosas, comer, abrazar, escribir, pintar, que estemos muy felices, fuertes y sanos”. Pide que no se olvide de ninguna parte de su cuerpo.</i></p> <p>Cierre <i>Duración 45 min</i></p> <p><i>Pide a los alumnos compartan sus mensajes con el resto del grupo. Pide a los alumnos que opinen acerca de las emociones, reflexiones y sentimientos que experimentaron al elaborar el mensaje.</i></p>	

Imágenes sesión 3 y 4



Pedagogía Corporal

Dimensión: Historia personal	Sesión 5 y 6 Duración 100 minutos
Objetivo: Integrar su historia de vida personal a las condiciones corporales que experimenta y reconstruye su aprendizaje; se hace consciente de su cuerpo y de su propio pensamiento.	Materiales: Reproductor de música, bocina, hojas blancas y colores de una planta.
Indicador de logro: Asume la importancia de su identidad corporal (color de piel, complexión, estatura, rasgos faciales, nacionalidad, cultura, religión, etc.) de los propios conocimientos construidos desde la familia, la escuela y la historia propia; reconociendo y construyendo valores y principios. Asume la importancia de la colectividad y el individualismo responsable para dar sentido a la vida propia.	Espacio Auditorio escolar
<p>Inicio <i>Ejercicio: El espejo</i> <i>Duración: 20 min</i></p> <p>Los alumnos se ubican dentro del aula sentados o de pie, como ellos lo prefieran.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se pide a los alumnos que froten las palmas de sus manos hasta producir calor. 2. Se pide que las acerquen, colocándolas frente a frente sin que se toquen. 3. Se invita a que cierren sus ojos y se concentren en la energía que desprende el frotamiento de sus manos hasta que este desaparezca. 4. Este mismo ejercicio se repite pero entre dos compañeros. Uno será por turno el espejo y el otro su reflejo. 5. El alumno espejo cierra los ojos y mueve sus manos a voluntad, mientras que el reflejo trata de seguirlo sin distanciar las palmas de las manos pero sin tocarse. 6. Se invita a los alumnos a concentrarse en la energía que desprende su compañero o planta hasta que esta desaparezca. 7. Toda la actividad es sin diálogo entre los alumnos. Se pone música a bajo volumen en el aula para propiciar un ambiente agradable y de relajación. <p>Este ejercicio favorece la toma de conciencia de la energía que produce nuestro cuerpo y la del otro, además de facilitar la integración de los alumnos.</p> <p><i>Desarrollo del ámbito corporal</i> <i>Mi historia. Mi cuerpo</i> <i>Duración 40 min.</i></p> <p>Una vez terminado el ejercicio, se pide a los alumnos que hagan una autobiografía y un autorretrato, resaltado sus características físicas, principalmente de color de piel, de estatura, forma de sus ojos, nariz y boca. Se pide que los alumnos formen un círculo con las butacas para comenzar a compartir sus historias y dibujos.</p> <p><i>Cierre de la actividad</i> <i>Duración 50 minutos</i></p> <p>Se pide a los alumnos que comenten qué descubrimientos corporales hicieron con el ejercicio. Se les invita a compartir su biografía y autorretrato con la intención de valorar sus orígenes culturales y rasgos característicos heredados de sus antepasados.</p>	

Imágenes sesión 5 y 6 es secuencia



Pedagogía Corporal

Dimensión: Historia personal	Sesión 7 y 8 Duración 100 minutos
Objetivo: Integrar su historia de vida personal a las condiciones corporales que experimenta y reconstruye su aprendizaje; se hace consciente de su cuerpo y de su propio pensamiento.	Materiales: Reproductor de música, bocina, Fotografías familiares, mapas geográficos, textos que brinden información sobre las diferentes culturas originarias de México.
Indicador de logro: Asume la importancia de su identidad corporal, de los propios conocimientos construidos desde la familia, la escuela y la historia propia; reconociendo y construyendo valores y principios. Asume la importancia de la colectividad y el individualismo responsable para dar sentido a la vida propia.	Espacio Auditorio escolar

Inicio

Ejercicio: La montaña

Duración: 20 min

1. Solicite a los alumnos que se sienten en postura de “cuerpo de montaña” postura yogui de meditación (cabeza erguida, espalda derecha, cuerpo relajado, manos encima de los muslos, ojos cerrados).
2. Guíe a los alumnos durante el ejercicio para que se identifiquen con una montaña, y comente las características que tienen las montañas y qué sensaciones producen con la intención de que ellos puedan expresar qué tipo de montaña son.
3. Toque un instrumento musical durante dos minutos y pídale que cuando el sonido pare, levanten una mano.
4. Pida a algunos alumnos que completen la frase: “Yo soy una montaña de....”
5. Los alumnos pueden utilizar palabras cortas que describan el estado anímico con el que se encuentran tales como: amor, alegría, esperanza, miedo, etc.
6. Permita que todos los alumnos completen la frase

Este ejercicio ayuda a aliviar el estrés y la ansiedad y favorece la relajación y la respiración. También sirve para la introspección y el auto-conocimiento corporal y emocional.

Desarrollo del ámbito corporal

Mi historia. Mi cuerpo

Duración 45 min.

Pida a los alumnos que realicen un collage sobre sus orígenes y rasgos culturales, en donde se resalten datos importantes de sus tradiciones y costumbres, como la comida, la música, el baile, las medicinas y rituales, etc.

Cierre de la sesión

Duración 35 minutos

Se pide a los alumnos que compartan con el grupo sus collages y comenten sobre el valor de nuestro cuerpo para perpetuar valores, principios, tradiciones, costumbres y toda la historia de nuestros antepasados.

Imágenes sesión 7 y 8



Pedagogía Corporal

Dimensión Las emociones	Sesión 9 y 10 Duración 50 minutos
Objetivo Identificar sentimientos y emociones, y cómo estos se revelan en lo corporal a través de las enfermedades, las conductas y los alimentos que consumimos. Reflexiona acerca de cómo las emociones afectan los órganos vitales del cuerpo y como procurar su bienestar.	Materiales Reproductor de música, bocina, tapete de yoga, hojas blancas, colores, tijeras, pegamento y abate lenguas
Indicador de logro Descubre las emociones que experimenta su cuerpo en determinadas situaciones de la vida. Descubre enfermedades y padecimientos que se manifiestan en el cuerpo que están asociados a las emociones. Emplea técnicas corporales que le permitan acceder a un estado emocional satisfactorio.	Espacio Auditorio escolar
<p>Inicio <i>Ejercicio: Postura del niño</i> <i>Duración: 20 min .</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Pida a los alumnos de coloquen recostados sobre los tapetes boca abajo las manos se colocan a lo largo de su cuerpo junto a la cadera y los pies estirados, ambos relajados. Se concentran en su respiración por un par de minutos.</i> 2. <i>Cuando los alumnos estén listos se le pide que coloquen su cadera sobre los talones abracen, estiren sus brazos hacia delante y peguen la barbilla al pecho y la frente en el tapete postura del niño. Respiran despacio y por la nariz. Se le invita a relajarse.</i> 3. <i>Se pide que cuando estén listos levanten sus caderas y dirijan las palmas de las manos juntas hacia el cielo.</i> 4. <i>Repitan 4 veces la postura al ritmo de su respiración.</i> <p>Este ejercicio ayuda a calmar la mente, aliviar el estrés y la ansiedad, además promueve una mejor digestión y favorece el estiramiento de la columna para aliviar tensiones o contracturas.</p> <p>Desarrollo del ámbito corporal <i>Las emociones</i> <i>Duración 50 min.</i></p> <p>Pida a los alumnos que realicen diferentes mandalas que representen las emociones que se presentan con más frecuencia en su vida y pida que las recorten y peguen en el abatelenguas. Una vez terminadas las mandalas pida a los alumnos que levanten la mandala que corresponde a cada pregunta que se formule, ejemplo: “¿Qué emoción experimentamos cuando tu mamá te compara con tu hermano?” Continua hasta hacer todas las preguntas y los alumnos den todas las respuestas</p> <p>Cierre de la sesión <i>Duración 30 minutos</i></p> <p>Comenten en grupo qué emociones son las que se experimentan con más frecuencia y bajo qué circunstancias familiares, sociales y personales se experimentan.</p>	

Imágenes sesión 9 y 10 en secuencia



Pedagogía Corporal

Dimensión Las emociones	Sesión 11 y 12 Duración 50 minutos
Objetivo Identificar sentimientos y emociones, y cómo estos se revelan en lo corporal a través de las enfermedades, las conductas y los alimentos que consumimos. Reflexiona acerca de cómo las emociones afectan los órganos vitales del cuerpo y como procurar su bienestar.	Materiales Reproductor de música, bocina, papel bond blanco, plumones de colores, y diurex.
Indicador de logro Descubre las emociones que experimenta su cuerpo en determinadas situaciones de la vida. Descubre enfermedades y padecimientos que se manifiestan en el cuerpo que están asociados a las emociones. Emplea técnicas corporales que le permitan acceder a un estado emocional satisfactorio.	Espacio Patio Escolar

Inicio

Ejercicio: Toma tierra

Duración: 20 min

1. Pida a los alumnos que se coloquen de pie, con las piernas separadas a lo ancho de su cadera, con los dedos de los pies ligeramente hacia dentro, los talones afuera levemente y que sientan su apertura de la cadera
2. Cuando los alumnos afiancen la posición pide que se inclinen hacia delante y coloque las manos en el suelo con las piernas ligeramente dobladas y sin que las manos carguen el peso del cuerpo.
3. Deja que la cabeza cuelgue lo más que se pueda y respire por la boca profundo y despacio.
4. Pide a los alumnos que visualicen que la energía de estrés, de miedos, o de enojos están siendo descargadas.
5. Al descargar toda la energía de miedo o de tristeza el cuerpo se afianza de la tierra dándoles estabilidad y seguridad colocando las manos y pies sobre en ella.

Este ejercicio mejora la flexibilidad del cuerpo y permite un alargamiento profundo de la columna para mejorar la postura que adoptamos al sentarnos. Aumenta el sentimiento de seguridad y arraigo. La toma de tierra representa el contacto de un individuo con la realidad y el propósito de su existencia.

Desarrollo del ámbito corporal

Emociones y sensaciones

Duración: 40 min.

Pida a los alumnos que se acuesten sobre el papel bond y un compañero le ayude a dibujar su silueta. En la silueta pídeles que colorean las zonas del cuerpo que se alteran o estremecen cuando experimentas una determinada emoción. De presencia que utilice un color para cada emoción y que anote qué tipo de sensación experimenta en el cuerpo como respuesta a cada emoción.

Cierre de la sesión

Duración: 40 min.

Pide a los alumnos que expongan sus siluetas y que compartan qué sensaciones se presentan en su cuerpo cuando experimentan una emoción. Pide que traten de relacionar las zonas del cuerpo señaladas en su silueta con las enfermedades que han sufrido durante en el ciclo escolar y evalúen si estas pueden estar relacionadas con las emociones.

Imágenes sesión 11 y 12 en secuencia





Pedagogía Corporal

Dimensión Las emociones	Sesión 13 y 14 Duración 100 minutos
Objetivo Identificar sentimientos y emociones, y cómo estos se revelan en lo corporal a través de las enfermedades, las conductas y los alimentos que consumimos. Reflexiona acerca de cómo las emociones afectan los órganos vitales del cuerpo y como procurar su bienestar.	Materiales Reproductor de música, bocina, papel bond blanco, plumones de colores, recortes de diferentes alimentos y sabores (dulces, salados, picosos, agrisado, etc.), tijeras pegamento y paletas de emoticones.
Indicador de logro Descubre las emociones que experimenta su cuerpo en determinadas situaciones de la vida. Descubre enfermedades y padecimientos que se manifiestan en el cuerpo que están asociados a las emociones. Emplea técnicas corporales que le permitan acceder a un estado emocional satisfactorio.	Espacio Auditorio, aula o patio escolar

Inicio
Ejercicio: El leñador
Duración: 20 min

1. Pida a los alumnos que se coloquen de pie, con las piernas separadas unos 20 cm, los hombros relajados y el pecho afuera y el abdomen levemente apretado. Su respiración debe ser por la nariz lenta y profunda.
2. Dígale que vamos a imitar un leñador y cortaremos madera.
3. Pídale que imagine que toma un hacha con los puños cerrados y uno encima del otro y se inclina levemente hacia delante.
4. Exhala por la nariz levantando el hacha y la suelta bruscamente y con todas sus fuerzas hacia abajo emitiendo un sonido de ¡ha! Como si cortara un enorme tronco.
5. Repita el ejercicio de 2 a 5 veces.

Este ejercicio en la india se practica para desbloquear las energías y el soplo HA es muy común en la yoga tibetana. El ejercicio libera las tensiones acumuladas en garganta y pecho y fortalece el abdomen. Es favorable cuando los alumnos están tensos antes de un examen o evento importante y sirve para relajarse después de una actividad intelectual intensa.

Desarrollo del ámbito corporal
Alimentación y emoción
Duración 40 min.

Pida a los alumnos que se ilustren los alimentos que consumen con más frecuencia en una mitad del papel bond y en la otra mitad anoten e ilustren las emociones que experimentan con más frecuencia. Al terminar pídeles que comparen sus resultados con sus compañeros para encontrar coincidencias. Pídeles que infieran que alimentos pueden estar asociados a ciertas emociones y que los anoten en su lámina.

Cierre de la sesión
Duración 40 minutos

Pida a los alumnos que expongan los resultados. Analicen las coincidencias encontradas y retroalimentan la información con artículos científicos que hablen del tema, con la finalidad de dar claridad y credibilidad a la correlación que existe entre los alimentos que se consumen con más frecuencia y el estado emocional.

Imágenes sesión 13 y 14 en secuencia



Pedagogía Corporal

Dimensión Movimiento físico	Sesión 15 y 16 Duración 100 minutos
Objetivo Identificar a su cuerpo como fuente de movimiento y energía. Reflexiona sobre las capacidades corporales del cuerpo en movimiento como la respiración, la fuerza y el equilibrio. Activa sus capacidades corporales en movimiento para favorecer el aprendizaje.	Materiales Reproductor de música, bocina, tapete de yoga y un globo.
Indicador de logro Transforma su respiración en energía vital que puede utilizar para alcanzar objetivos personales, reducir el estrés y mejorar su estado anímico. Experimenta los beneficios que proporciona el equilibrio del cuerpo al estado anímico ya la salud en general.	Espacio Auditorio, aula o patio escolar
<p>Inicio <i>Ejercicio: Respiración de la abeja</i> <i>Duración: 20 min</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Pida a los alumnos de coloquen sentados sobre el tapete de yoga, con las piernas entrecruzadas y la espalda recta y con las manos en las rodillas.</i> 2. <i>Pídale que por unos minutos se concentre solo en su respiración.</i> 3. <i>Pídale que tape sus oídos con el dedo índice y los demás dedos queden empuñados suavemente.</i> 4. <i>Inhala con suavidad y al exhalar pídale que emita el sonido de Ommmmm y lo alargue tanto como su respiración se lo permita.</i> 5. <i>Repita el ejercicio tres veces.</i> <p><i>Este ejercicio pertenece a las técnicas llamadas panayamas y de acuerdo con el yoga el objetivo de purificar el cuerpo físico y energético, equilibrar la energía vital y mental, aumentar el prana (nivel de energía) y regular su flujo para estabilizar la actividad mental.</i></p> <p>Desarrollo del ámbito corporal <i>Mi respiración, mi fuerza</i> <i>Duración 60 min.</i></p> <p>Pida a los alumnos que formen equipos de 4 alumnos. Que cada uno de ellos infle un globo y los demás tomen nota del tamaño que alcanza el globo en tres intentos. Pida que comparen los resultados e infieran cuales pueden ser los factores corporales que intervienen para que un alumno tenga mayor capacidad respiratoria que otro. Explique a los alumnos los tres niveles de respiración que empleamos consciente o inconscientemente; respiración abdominal, respiración torácica y respiración clavicular. Pida a los alumnos que practiquen los tres niveles de respiración con el globo y descubran cual les permite inflar el globo a mayor tamaño y sin sobreesfuerzos. Identifiquen cuáles son los beneficios que proporciona una correcta respiración al aprendizaje y al estado corporal.</p> <p>Cierre de la sesión <i>Duración 20 minutos</i></p> <p>Aplicación de las técnicas de respiración y comenten qué sensaciones o cambios sintieron en su cuerpo.</p>	

Imágenes sesión 15 y 16



CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que se llega en esta tesis se organizan de acuerdo a los temas abordado en los distintos capítulos.

El capítulo uno se refiere al caso de “Juan. *Una historia para la inclusión*”, a manera de narrar, a través de este caso ficticio, una situación prototípica construida con base en las condiciones y realidades de los estudiantes con problemas de aprendizaje.

Este capítulo permitió visibilizar la importancia que tiene conocer a los y las estudiantes de frente, sobre todo aquellos que sólo se sabe de su situación a través de las estadísticas, que forman parte de las cifras frías y alarmantes de alumnos con problemas de aprendizaje que establece la SEP en el año 2017 siendo de 600,263 al corte de ese mismo año de las que no se sabe su condición. A través del recurso metodológico de narrar un caso prototípico se tiene la enseñanza de reconocer que todos esos jóvenes sienten frustración y miedo, que la única forma de atenderlos comienza por acercarse a ellos y conocer su historia. Cuando se escribió este capítulo se visibilizan a los muchos Juanes que están en las escuelas secundarias y están en las aulas que atiendo con quienes compartí mi carrera profesional. Solamente con nombrarlos me conmueve saber qué es lo que no se hace por ellos, educativamente, para atender sus necesidades e intereses de aprendizaje, o se violan sus derechos al estar en sus casas encerrados. Aunque este capítulo es muy pequeño, es importante, pues ofrece la posibilidad de personalizar la forma psicopedagógica y de orientación educativa como marco de referencia conceptual en este trabajo. Si Juan y otros niños y niñas como él no

hubieran sido estudiantes en mis cursos y orientaciones no hubiera sido posible que yo hiciera este trabajo para titulación y ahondar en mi aprendizaje.

La historia de Juan fue el primer enfrentamiento que tuve con la realidad de los adolescentes con problemas de aprendizaje. El escenario que estaba enfrentando Juan, tanto con sus padres y como con la escuela, me llevó reflexionar sobre si verdaderamente lo que aprendí en la Universidad era suficiente para poder ayudarlo y me di cuenta que en pocos momentos de las materias de la carrera se tocan temas relativos a la afectividad de los adolescentes cuando sienten miedo, frustración y eligen o encuentran que el abandono de sí mismos es una estrategia para transitar por sentimientos que no están pudiendo sostener, reconocer o atravesar. Sin embargo, de lo que sí estoy convencida es que la Universidad formó en mí la habilidad de resolver casos y problemas didácticos y pedagógicos, tanto de psicología como de orientación educativa. La realidad de Juan se volvió una oportunidad para investigar, de ir más allá de las teorías ya aprendidas y usadas en la pedagogía. Y, poco a poco, casi de manera imperceptible la historia de Juan se volvió mi tema de Tesis.

Con el caso de Juan caí en cuenta de que todos esperamos mucho más de las futuras generaciones, que estudien y se comporten mejor, se conozcan y sepan más, tanto padres y maestros, como instituciones escolares, sin tener mucha claridad de cómo llevarlos a mejores maneras para que aprendan y construyan el lugar que les toca ocupar en el mundo. Se percibe un ambiente de esperanza, de que algo pase en las niñas y los niños, y las y los adolescentes, se espera que este país cambie; pues bien, si queremos que las y los jóvenes sean diferentes, es

necesario hacer en las escuelas cosas diferentes, prácticas educativas nuevas, creativas, innovadoras para atender las necesidades e intereses de aprendizaje de los jóvenes que asisten hoy a las aulas. Es necesario que profesores y directores se informen, documenten, se reeduquen y revisen con detenimiento, flexibilidad y a profundidad cuáles son sus prácticas educativas, las relaciones que construyen en las aulas y las evidencias en que sustentan sus decisiones para una docencia profesional de la educación.

En el capítulo dos se presentó el concepto y paradigma acerca del aprendizaje. Se hace el análisis acerca de las teorías educativas más conocidas. Viene a reforzar la afirmación de que los profesores y la pedagogía se ancla en la cognición, de tal forma que se recurre al trabajo cognoscitivo en las aulas como si fuera lo único a lo que se debe recurrir en cuestión de aprendizaje. Se han escrito infinidad de tesis, textos, artículos e investigaciones acerca del aprendizaje y todas ellas se visualizan desde la misma base; el intelecto. La búsqueda de información sobre los procesos cognitivos y sus aplicaciones en el aprendizaje es relativamente sencilla, las bibliotecas están plagadas de esta información. La psicología y la pedagogía del siglo XX se encargaron de sepultar todo lo que se encontrara fuera de la cabeza en cuestión de aprendizaje. Desde luego que los estudios acerca de la conducta humana y los procesos cognitivos, se avanzó en la comprensión del aprendizaje, por esto han sido muy valiosos y lo seguirán siendo; sin embargo, no pueden ni deben ser las únicas alternativas de atención y foco de estudio. Hay muchos temas para los pedagogos y nuestra formación como el aspecto corporal y su relación con

el emocional y el cognoscitivo. Sabemos que profesores ni estudiantes son sólo cabeza, cerebro y pensamiento, somos personas en un cuerpo sintiente.

Este capítulo también reconoce las coincidencias entre los diferentes alumnos que enfrentan problemas en el aprendizaje y que han sido diagnosticados con algún trastorno que los etiqueta sistemáticamente.

Las autoridades identifican al niño diagnosticado de distintas maneras: como limítrofe, con TDA o TDAH o con deficiencias en el desarrollo, el común entre ellos, que observo en mi experiencia docente, es que sienten miedo, frustración, se sienten rechazados. Pasar de un diagnóstico y relacionarse pedagógicamente con ellos implica la ardua labor de conocerlos y vincular sus distintas situaciones escolares y formas de vida desde sus biografías y situación personal, para muchos profesores en la escuela nunca hay tiempo para establecer este vínculo y atención socioemocional. Más allá del trastorno de personalidad o carácter que se le impute al estudiante, o del padecimiento o diagnóstico que se le imponga institucionalmente, las y los estudiantes adolescentes durante su vida cotidiana sea en la familia o en la escuela, los enfrenta a situaciones con sus correlativas sensaciones y emociones, sentimiento y reacciones que se viven corporalmente. Tristemente, en las escuelas preocupa conocer el diagnóstico clínico y se deja de lado la condición corporal de esos niños, el cuerpo que siente, que refleja el verdadero sentimiento, experiencia y padecimiento de los y las estudiantes. Ellas y ellos no van por la escuela diciéndote: “yo soy limítrofe”, o “tengo retraso en el desarrollo” o “tengo un trastorno del desarrollo”, ellos nos dan señales de tener miedo, rabia, tristeza a través de su expresión corporal y verbal; eso es lo que

verdaderamente nos dicen. Los documentos que los profesores presentamos a los Consejos Técnicos y colegios académicos escolares con diagnósticos no tienen espacio para hablar de cómo se sienten los jóvenes y de qué manera lo experimentan como personas en desarrollo de su personalidad y construcción de autoconcepto y autoestima.

Las teorías del desarrollo cognitivo y las humanistas de la educación y la personalidad (o carácter) permiten seguir aprendiendo, pero también ayudan a dudar, nos enfrentan con la realidad que se vive en las escuelas; lo que se ve y trabaja, sus resultados e impacto. Este apartado es de cierto modo un cuestionarse acerca de las teorías psicológicas del siglo XX, que están cayendo en desuso, pues este capítulo permite ver que muchos de los conceptos y de los principios y explicaciones teóricas han sido ya muy trabajadas, que muchas escuelas se siguen quedando con técnicas de poner la mente por encima de la emoción. En algún momento era necesario hacerlo y dichas teóricas aportaron eficacia a la escuela, hoy ya no lo son tanto pues otras dimensiones de la persona se evidencian importantes para el desarrollo integral del estudiante.

El capítulo permitió revisar y retomar información importante de profesionales que se han preocupado por estudiar los problemas de aprendizaje. Las doctoras Acle y de Agüero (2013) aportan información sobre las causas multifactoriales que inciden en el aprendizaje en nuestro país. Acerca de los desafíos que tenemos como profesionales de la educación concluyo que deben atenderse de lo micro a lo macro, es decir las experiencias de las anteriores reformas educativas nos han enseñado que las metodologías estandarizadas para situaciones individualizadas no han

funcionado. La tradición científicista de la pedagogía nos ha mantenido en el mismo círculo desde hace décadas, con los mismos teóricos, mismas estrategias y los mismos discursos. En el mundo y sobre todo en estos tiempos es necesario conocer nuevas formas para atender el aprendizaje.

El capítulo tres aborda la intervención para la inclusión de la Secretaría de Educación Pública, como un contexto para trabajar la pedagogía corporal. Este apartado permite conocer qué es la inclusión. Si bien mi tesis no se centra en el tema de inclusión, sí está directamente relacionada con el tema debido a que los problemas de aprendizaje forman parte de las barreras de aprendizaje que enfrentan los niños dentro de las escuelas donde la inclusión educativa busca integrar a estos niños a condiciones educativas adecuadas para su desarrollo independientemente de las condiciones de salud y vida que estén viviendo. Este capítulo enriquece el conocimiento acerca de los avances que se han hecho no sólo en México, también en el mundo a través de la ONU y la UNESCO, para proteger a la infancia de los prejuicios, las etiquetas y la violencia sistemática que viven los niños, las niñas y los y las adolescentes con problemas de aprendizaje.

La información de este capítulo tal vez sorprenda pues si bien en el mundo se han diseñado políticas, acuerdos, convenios, modelos y métodos para atender a esta población, la información revisada para el caso en México muestra que hay más documentos de políticas y métodos como documentos discursivos, en largos discursos y muy cortas las acciones.

No obstante, este capítulo muestra que no se puede asumir una postura pesimista o del todo negativa. El esfuerzo por visibilizar a esta población legislativamente y

con un modelo educativo nacional en nuestro país ya en un avance, es decir, el hecho de que exista un sistema de educación especial en la SEP a través de la creación y experiencia de las unidades de educación especial en el proyecto para la atención con niños de problemas de aprendizaje representa el primer paso para construir una educación inclusiva que pueda llegar a ofrecer servicios educativos eficientes. El problema es que esta política no se ha adecuado en tres décadas.

La información ahí escrita pertenece a Secretaría de Educación Pública publicada en el último año del sexenio de Enrique Peña Nieto. Al revisar esta documentación se observa que las intenciones de reformar la escuela eran muy buenas, pero en la realidad no hay las condiciones de infraestructura escolar, de formación y profesionalización docente y de diseño, elaboración y desarrollo de modelos, planes, programas y materiales educativos para aplicarlas.

La formación docente no es adecuada para educar a los niños con necesidades educativas especiales, no se tienen la infraestructura necesaria para atender a los niños como lo recomendó la UNESCO en el año 2008 en la Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.

Mi experiencia de 20 años como docente ha sido en escuelas públicas y puedo decir con conocimiento de causa que las escuelas públicas han estado olvidadas en tema de inclusión. Los maestros no tenemos una profesionalización: formación y capacitación adecuada para la atención de los niños, en lo personal después del trabajo de investigación he podido aportar más a los alumnos que he tenido que presentan problemas de aprendizaje; sin embargo, el grueso de la población de maestros están más enfocados en que los niños saquen 10, en que los niños hagan

exámenes perfectos, que entiendan perfectamente bien las matemáticas, que tengan una perfecta comprensión lectora y sobre todo que no reprobem.

Al contrastar la realidad de lo que vivo en mi labor diaria, con lo que se presenta en el papel y los manuales que las autoridades publican, la distancia es enorme. Uno de los indicadores estadísticos que más llama la atención es el que se relaciona con las cifras de educación especial, en el que no se puede identificar con claridad cuáles son las condiciones que presentan los niños con necesidades educativas especiales. Dicha estadística aparecen los niños con problemas visuales, con problemas auditivos, con algún tipo de discapacidad motriz, con discapacidad intelectual mientras que la mayoría de los niños que están en las cifras solo aparecen clasificados con otras condiciones; es decir no se ha profundizado en las otras condiciones y sean cual sean estas todas están en el mismo cajón, entonces solo las incluimos pero no las conocemos. Se puede pensar que los problemas de aprendizaje están más enfocadas a la pobreza, familias disfuncionales o zonas marginales; sin embargo, esto no es un elemento definitivo pues hay niños que tienen todas las condiciones económicas para tener una vida buena, que viven con papá y mamá en zonas urbanas y con todos los servicios, y persisten casos de niñas, niños y jóvenes presentan esta condición relativa a las dificultades para el aprendizaje.

El capítulo cuatro presenta nuevas formas de aprender desde el cuerpo. Se presentan paradigmas y teorías de algunos psicólogos y filósofos que han estudiado el cuerpo y su relación con el aprendizaje. En este capítulo no sólo se habla de la escuela nueva; corriente pedagógica que aportó tanto a los procesos educativos

innovadores, sino que también las otras formas de aprender que no están necesariamente clasificadas como corrientes educativas y que han tenido buenos resultados en otros países como la India, España o Chile. Se habla del yoga como una alternativa para que un niño pueda avanzar en las cuestiones educativas combinando saberes corporales y pedagógicos. Este capítulo reitera que la educación tiene que ser multidisciplinaria; que las disciplinas que parecieran ajenas a lo educativo pueden sumar a mejorar las condiciones de los alumnos en su espiritualidad, su respiración, encauzar sus emociones y por ende a mejorar las condiciones que nos dan humanidad entre ellas la educación. El capítulo comprueba que nunca estará separada la razón de la emoción y por ende es urgente quitar del pensamiento de nuestros alumnos la idea de que lo emocional te debilita, que lo emocional te hace menos asertivo, que la razón es sin la emoción. En este apartado se manifiesta que esto no es posible, puesto que el humano subsiste por la variedad de sensaciones, emociones y pensamientos que en él viven. El hombre ha logrado alcanzar la luna, volar por los aires y sumergirse en los océanos gracias a que tiene esta dualidad de razón y emoción como separadas. Al contrario esta tesis sostiene que son unidad en la persona, en el estudiante, la cognición y el proceso de pensamiento son unidad con el factor emocional de la persona al ser una razón y emoción incorporadas, encarnadas en el estudiante. También, tiene importancia la parte del amor, del miedo, de la alegría, de la sorpresa y de la incertidumbre. Todo los procesos cognitivos y los procesos emocionales y socio-afectivos llevan al estudiante a su propia resolución, aceptación, tránsito o superación. Esta concepción unificada de la persona es lo ha llevado al ser humano a crear grandes cosas a lo largo de la historia.

Este capítulo también habla sobre la energía intrínseca que tiene el hombre en el cuerpo no solo para moverse sino también para llenarse de bienestar o de sufrimiento. Se presentan los trabajos de Wilhelm Reich y Alexander Lowen, que aportan valioso conocimientos sobre las expresiones corporales y la bioenergética a las teorías psicológicas y pedagógicas del siglo XX.

En este capítulo se presenta información de la investigación de la Dra. Alma Delia Durán Amavizca investigadora del IISUE que antes de morir dejó un importante legado en la pedagogía con sus investigaciones de lo corporal, quien junto a las investigaciones del Dr. Sergio López Ramos han aportado mucho a esta nueva forma de proponer la pedagogía. Siendo pocos los investigadores que han escrito sobre esta nueva forma de pedagogía es importante decir que existe poca bibliografía, sobre el tema en el ámbito latinoamericano.

En este capítulo se plantea una propuesta alternativa de pedagogía corporal para trabajar dentro de las aulas, una alternativa viable de acuerdo a los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública

En el capítulo cinco se planteó el método de investigación exploratorio de tipo cualitativo con uso de entrevistas y cuestionarios. Se presenta la población de estudio y las herramientas utilizadas para obtener la información. Toda la información obtenida es confidencial por lo que en ningún momento se presentan los datos personales de los alumnos participantes. Los alumnos que aparecen en las fotos tienen el consentimiento por escrito de sus padres para que su imagen aparezca en esta tesis.

En el capítulo seis muestra la dura realidad de las circunstancias que rodean a los alumnos con problemas de aprendizaje. Las evidencias arrojaron que en la mayoría de los niños de este estudio está presente de forma constante: el miedo, enfermedades y el sentimiento de culpa. En este apartado se comparan los resultados de los alumnos con las opiniones de los especialistas que atienden a los niños siendo estos el psicólogo escolar y directora del UDEEI. Se pone de manifiesto, en las propias palabras de los especialistas, que se tiene la mejor disposición para atender a los niños, pero desafortunadamente no se tienen ni el tiempo ni los recursos humanos profesionales para atenderlos; considerando que es un especialista por cada escuela con decenas de niños con problemas de este tipo. Por otro lado, las respuestas de los especialistas no coinciden con lo escrito desde la burocracia de las oficinas de la SEP y comprueba que las buenas intenciones y los acuerdos no siempre llegan a buen término, al lugar en donde tienen que llegar; las escuelas. La visión de los especialistas es que cada vez más niños se suman a la estadística de alumnos con problemas de aprendizaje ya que, sólo en la Alcaldía Iztapalapa, el número de profesionales atendiendo alumnos es de uno a cien. Resulta preocupante que sigan egresando alumnos de las secundarias sin ser atendidos de forma adecuada y pertinente para que puedan continuar con sus estudios y no deserten, no pierdan la intención de seguir estudiando, no se pierdan. La conclusión de este capítulo puede resumirse en un dato alarmante; cada ciclo escolar se suman más niños con un nuevo trastorno, es decir, que la era moderna está haciendo que más niños tengan problemas de índole conductual y emocional mientras que las escuelas no están preparadas para que los próximos años se pueda atenderlos. La directora de la UDEEI reconoce que si

la situación de los trastornos está rebasando a los psicólogos y psiquiatras con mucha más razón a los maestros y autoridades educativas.

En el capítulo siete se presentan las secuencias didácticas del proyecto de intervención. Quiero aclarar que la implementación de estas secuencias no se ha llevado de manera formal dentro de la escuela ya que se me pidió que esta tesis estuviera terminada y aprobada para poder iniciarlas. Las fotos de los alumnos que aparecen en este apartado son de cuatro alumnos que quisieron participar en la clase muestra de implementación para representar los ejercicios que se llevaban a cabo durante la secuencia. Las ejemplificaciones y las indicaciones sobre los ejercicios al principio les sorprendieron un poco, ya que ellos nunca habían experimentado una sesión de este tipo dentro de un aula, sin embargo, conforme avanzó la sesión se sintieron en confianza para realizar cada ejercicio. Algunos ejercicios se les facilitaron, otros dudaban un poco en hacerlos; sobre todo en un ejercicio donde tienen que gritar porque en las escuelas se está condicionado a mantener silencio a seguir órdenes. Este capítulo final consolida una investigación que empezó como una duda y como un desafío y que está muy cerca de ser una realidad.

Finalizo compartiéndoles que mi tesis ha sido larga, ha sido un trabajo de más de un año en la escuela probando la secuencia didáctica, otro año realizando el trabajo de investigación desde el contexto escolar y los actores educativos involucrados arduo difícil, pero que me deja satisfecha porque considero que cumple con la función que tiene la UNAM y la de todos aquellos que nos formamos y egresamos de ella; comprometernos a aportar al bien social de nuestro México. Y, cumple mi

propósito de formarme como profesional de la educación. He aprendido que existen nuevas formas, que existen nuevos aprendizajes, que nunca hay que quedarse con lo que todo mundo ha trabajado, que no hay que conformarse con la bibliografía que viene en el temario. Con este trabajo hago una petición para que la academia de Pedagogía SUA pueda abrirse a nuevos enfoques pedagógicos dentro de los temarios. Las emociones, los sentimientos y el cuerpo de las personas se verán seriamente afectados después de atravesar la pandemia por COVID 19, desde complicaciones de inmovilidad motriz hasta las severas afectaciones emocionales de estrés por confinamiento y por grandes pérdidas que se han dado en las familias y por la gran incertidumbre y el miedo que han vivido los chicos encerrados en su casa. Pido que estemos cerca, que contacto humano, que volteemos a ver a los alumnos con toda humanidad. Al regreso a las aulas tendremos que acercarnos a ellos de otra manera, afortunadamente ya sin la frivolidad de la pantalla, y será entonces que la pedagogía corporal tendrá su oportunidad.

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario alumnos

El siguiente test presenta preguntas que están relacionadas con tu corporalidad, la información que aportes tiene fines de investigación y son confidenciales. Te pido que contestes con toda sinceridad.

Nombre _____ Edad _____ Fecha _____

Coloca una X en las respuestas que consideres son las que más se relaciona contigo y que se haya presentado en éste ciclo escolar (de agosto 2017 a la fecha)

1. ¿Cuáles son las emociones que has experimentado con más frecuencia? (mínimo 1, máximo 3)

Amor	<input type="checkbox"/>	Alegría	<input type="checkbox"/>	Tristeza	<input type="checkbox"/>
Soledad	<input type="checkbox"/>	Miedo	<input type="checkbox"/>	Enojo	<input type="checkbox"/>
Fracaso	<input type="checkbox"/>	Compromiso	<input type="checkbox"/>	Culpa	<input type="checkbox"/>

2. ¿Realizas actividades deportivas o artísticas fuera de la escuela?

Si No si tu respuesta fue Sí contesta la pregunta 3 y 4

3. Realizas la actividad deportiva o artística por...

Gusto personal	Porque tus padres te lo piden	Por obtener un reconocimiento
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. ¿Cuáles son las enfermedades que has presentado con más frecuencia?

Respiratorias	<input type="checkbox"/>	Cáncer	<input type="checkbox"/>	Anemia	<input type="checkbox"/>
Gastrointestinales	<input type="checkbox"/>	Diabetes	<input type="checkbox"/>	Taquicardia	<input type="checkbox"/>
Dolores de cabeza	<input type="checkbox"/>	Ansiedad	<input type="checkbox"/>	De la vista	<input type="checkbox"/>

Otras
¿Cuáles? _____

5. ¿Cuáles son los sabores que más te agradan? (mínimo 1, máximo 3)

Dulce	<input type="checkbox"/>	Agrio	<input type="checkbox"/>	Amargo	<input type="checkbox"/>
Salado	<input type="checkbox"/>	Ácido	<input type="checkbox"/>	Picante	<input type="checkbox"/>

6. ¿Cuántas horas duermes diariamente?

De 5 a 7 horas	<input type="checkbox"/>	De 7 a 9 horas	<input type="checkbox"/>	Más de 9 horas	<input type="checkbox"/>
----------------	--------------------------	----------------	--------------------------	----------------	--------------------------

7. Para dormir, acostumbras

Antes de las 11 de la noche	Con la luz apagada	Escuchando música
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Después de las 11 de la noche	Con la luz encendida	Frente al celular, televisión o computadora encendidos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siempre a la misma hora	No importa la luz	Sin ningún aparato audiovisual
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 2

Entrevista maestro especialista

E: Entrevistador Profesora Erika Hernández Valle

ME: Maestro especialista de la Secundaria Núm. 236 Iztapalapa turno matutino

E: Buenas tardes ¿Me podrías dar tu nombre?

ME: David Robles

E ¿Nos podrías decir cuál es tu preparación académica?

ME: Sí, yo soy egresado de la UNAM de aquí de Fes Zaragoza. Egrese con el título de licenciado en psicología.

E: ¿En dónde trabajas actualmente?

ME: Trabajé en práctica privada, y aquí a Secretaría de Educación Pública en lo que correspondería a educación especial UDEEI

E: ¿Cuánto tiempo tienes trabajando en el sector público?

ME: 23 años aquí en educación especial

E: ¿En qué consiste tu trabajo?

Básicamente soy maestro especialista, y el trabajo consiste en tratar de brindar el asesoramiento sugerir los servicios o los apoyos necesarios para que los muchachos puedan acceder con mucha mayor facilidad a los contenidos de su grado escolar

ME: ¿Cómo seleccionas a los alumnos que atienden?

ME: Básicamente a los alumnos que están presentando problemas con la adquisición de contenidos de su grado y que además se puede constatar que están enfrentando barreras en el aprendizaje y a la participación.

E: ¿Cómo puedes constatar esta característica en los niños?

ME: Pues básicamente con observación grupal, entrevista con padres, entrevista con profesores y entrevista con el propio alumno

E: ¿Haces uso de algún diagnóstico externo para determinar la atención?

ME: No lo determina, pero si nos podemos apoyar como un elemento más que conforma el diagnóstico como tal.

E: ¿Tu trabajo dentro de la escuela está apoyado y respaldado por un equipo multidisciplinario?

ME: Concretamente aquí en la escuela un equipo conformado como tal no, lo que sí se hace es trabajar en colaboración con profesores de grupo, en colaboración con el equipo de orientación y de trabajo social además de contar con los apoyos De subdirector escolar y académico

E: En promedio ¿cuántos niños atiendes por ciclo escolar?

ME: niños captados en atención en alrededor de 20 por ciclo escolar y en seguimiento puede irse hasta alrededor de 40 o 60 alumnos

E: ¿Consideras que existen más más alumnos que requieren este tipo de atención aparte de los que tú atiendes?

ME: En ciertos momentos sí, en el sentido del apoyo en el entorno socio familiar básicamente. Desafortunadamente no hay mucho apoyo por parte de los padres de familia, si ellos asistieron y hubiera una mayor asistencia para ver las situaciones de sus hijos creo que se les podría dar una mejor atención.

ME ¿Cuáles son las mayores dificultades que has encontrado o que enfrentan los niños con riesgo o bajo rendimiento escolar?

ME: Básicamente son barreras que enfrentan en el entorno áulico y aquí estamos hablando tanto de ajustes metodológicos razonables o incluso flexibilidad curricular que algunos profesores, pues no sé si les faltan algunos elementos para implementarlos o no se quieren complicar haciendo ajustes en su planeación para estos niños básicamente. Ahí es donde hemos topado hemos topado con mayor resistencia

E: ¿Podrías darnos de manera general una explicación de cuáles son estos ajustes razonables y metodológicos o curriculares de los que nos hablas?

ME: Los ajustes razonables es de que ubiquen a los alumnos dentro del aula básicamente en función de la disciplina, pero en muchas ocasiones se pierde la visión de las necesidades del propio alumno. Ahí es donde alumnos que tendrían que estar enfrente para estar monitoreando los más de cerca pues resulta que se sientan hasta atrás o están en medio o en lugares poco accesibles para el profesor esto es en cuanto acceso. Por ejemplo: los metodológicos son básicamente el punto central es de que el estilo de enseñanza es visual y auditivo y el kinestésico está muy dejado de lado, estamos hablando del uso de materiales concretos actividades muy muy específicas que tengan que echar andar los conocimientos que se le están dando al alumno en donde puedan ponerlos en práctica realmente hacerlos efectivos ese tipo de actividades son extraño verlos dentro de las aulas

E: ¿Tú tienes contacto con otros maestros especialistas?

ME: Pues sí, profesores de otras unidades y de mi propia unidad.

E: ¿Con qué frecuencia se reúnen con profesores de mi propia unidad?

ME: En las juntas de consejo técnico es una vez al mes y tenemos reuniones con UDEEI básicamente... pues mínimo una vez al año. Llegamos a reunirnos en ocasiones incluso hasta dos al año.

E: En tus reuniones con tus compañeros que manejan lo mismo que tú, ¿cuáles son las necesidades o barreras que se encuentran con más frecuencia dentro de las escuelas?

ME: Pues las barreras que se encuentran más visibles es la actitud de los profesores ante los alumnos que presentan barreras al aprendizaje. Son profesores que no corresponden a sus funciones hacer algunas adecuaciones o mencionan que el tiempo no les da que no se puede hacer determinadas estrategias de trabajo. Básicamente son situaciones de conocimiento y de actitud, son ambas.

E: ¿Consideras que hay necesidades educativas especiales que tengan estos niños como padecimientos o trastornos?

ME: Digamos que de los alumnos que se captan, de alumnos que tengan alguna situación en particular que se relacione directamente con las con la dificultad de adquisición del aprendizaje estaríamos hablando de cuando mucho un 20% de los alumnos captados, quiere decir que el resto o en la mayoría de los casos, el resto, que si se quitaran las barreras de actitud de los profesores lo que habrá haríamos como básicamente adaptabilidad los alumnos mejorarían bastante de lo que hablamos básicamente de adaptabilidad, aceptabilidad con relación a sus compañeros de grupo.

E: ¿Con qué padecimientos te has encontrado en los niños?

ME: Básicamente los más frecuentes es déficit de atención e hiperactividad y situaciones cognitivas relacionadas con su capacidad de aprendizajes. Hablamos de niños limítrofe básicamente normales bajos y muy raramente pues ya de diagnósticos con un déficit intelectual como tal.

E: ¿Consideras que las acciones del plan de atención, estipuladas en los lineamientos de la SEP, son adecuadas para la atención de estos alumnos?

ME: por lo general sí, sí se aplicarán como tal. Podrían ayudar bastante, desafortunadamente por todas las circunstancias que se presentan en los servicios día a día es difícil que se aplique a pie puntilla, por lo que ya comentamos anteriormente. Pues de ahí que resultan insuficientes las acciones que a veces se realizan para apoyar a estos niños.

E: De acuerdo con tu experiencia ¿Cómo podemos mejorar la atención de estos niños?

ME: Empezando por la escuela. Pues habría que coordinar perfectamente esfuerzos dentro de la escuela, quiere decir que, tanto Director como subdirectores tendrían que estar en línea con las necesidades de los profesores para que estos a su vez puedan incidir en las situaciones de necesidades de los alumnos, entonces todo tendría que estar coordinado y encausado a lo mismo; impactar en el desempeño escolar del niño.

E: Hablando acerca del impacto que tienen las acciones que toma la UDEEI, en promedio, ¿Qué tan benéfico ha sido este impacto?

ME: Es difícil determinar porque muchas de las cosas que se siembran ahorita no se ve el fruto hasta años después. Entonces nosotros estamos picando piedra continuamente: con lo que son respecto a ritmo de trabajo, respecto a estilos de aprendizaje, etcétera, etcétera, y tal parece que no vemos los avances. Los avances son muy mínimos en relación a cada ciclo escolar. Pero ya cuando se llevan tres o cuatro ciclos escolares es cuando se comienza a ver un poquito más. El fruto uno lo puede ver hasta en la forma en que en el aula se trata la alumno, se puede dar uno cuenta hasta en la forma en la forma en que el maestro se expresa, cuando se dirige algún alumno que está presentando alguna barrera podemos ver que ya es otro manejo, es otra óptica y bueno las cosas se empiezan por ahí primero; haciendo lo consiente, teniendo los elementos clave claros en mente y después ir utilizándolos ya en la práctica. Por eso digo que son frutos que no se ven de forma inmediata. Muchas veces se lleva tiempo.

E: ¿Consideras que el nivel secundaria sería benéfico implementar nuevas propuestas de intervención para atender a estos alumnos?

ME-: Realmente no hay un recetario que digamos estas son las estrategias para primaria, estas son para secundaria o estás son para preescolar no hay un recetario, Es simple y sencillamente la misma práctica día a día es lo que nos va obligando a ir buscando nuevas estrategias ir buscando nuevas opciones para el trabajo en los tres contextos tanto en el contexto escolar como en él en el áulico y en el socio familiar. Desafortunadamente en el nivel secundaria el contexto socio familiar es el más difícil de abordar porque los padres ya prácticamente no se presentan en las escuelas.

E: ¿Has escuchado hablar acerca de alguna propuesta de intervención que sea diferente a la que tú manejas?

Por el momento no, no he escuchado de algo o que sea totalmente diferente a lo que yo pueda estar trabajando en este momento, lo que si se hace son pequeños ajustes porque todo va a ir dependiendo del alumno al que va dirigido, del grupo que se está manejando. Cada grupo es diferente, entonces en sí es la estrategia pero simple y sencillamente se va adecuando a las necesidades de cada grupo o del alumno al que va dirigido.

E: ¿Qué tan flexible serías para poder aplicar una nueva propuesta de intervención de acuerdo a tu formación y a tu experiencia de estos años trabajando con estos alumnos?

ME: Bueno en nuestro caso, la flexibilidad que sea necesaria porque nosotros no vamos o no estamos casados con una forma de trabajo, nosotros estamos casados con las necesidades que tiene el alumnado, entonces nuestro trabajo es tratar de cumplir ciertas situaciones que le permitan al niño avanzar en sus conocimientos. Entonces, no es de que yo tengo esta formación y forzosamente la estrategia tiene que ajustarse a mi formación, sea mi formación o no formación si esa estrategia le va ayudar al alumno pues nosotros tendremos que apoyarnos de esa estrategia para poderla implementar y que salga el alumno beneficiado. Entonces en cuanto apertura sea necesaria.

E: ¿Consideras que la alimentación de los niños tiene alguna implicación en los procesos de aprendizaje?

ME: Pues es básica, porque la nutrición es la que nos va a permitir mejores conexiones neurológicas es la que nos va a permitir tener una mejor actitud hacia la escuela. Un niño que no ha comido pues tiene sueño porque la misma hambre que tiene, está de mal humor porque no ha consumido los alimentos que requiere. Entonces no tiene la actitud para estar desarrollando las actividades de integrarse de forma adecuada su grupo, de todo va a impactar en el aprendizaje, entonces la alimentación es básica para un mejor desempeño escolar.

E: ¿Consideras que las emociones tienen alguna implicación para que los niños aprendan o no?

ME: Claro que sí. Un alumno motivado es un alumno que quiere aprender, que quiere intentar, que quiere de alguna manera experimentar, un niño que no tiene buena motivación o que tiene un sentimiento de; no puedo, de los demás son mejores que yo, de nadie me quiere, me acepta. Son niños que se van aislando y dejan de intentar y el aprendizaje pues mucho de él es la práctica, es el intentar en hacer y volver a hacer. Entonces, cómo se va apropiando un niño que no tenga buena autoestima, que sus sentimientos sean de rechazo, pues difícilmente va a tener un buen aprendizaje.

E: ¿Consideras que la convivencia familiar o la estructura familiar una implicación en los procesos de aprendizaje?

ME: Claro que sí. Por eso siempre se trabajan con esos con estos niños los tres aspectos: tanto la escolar, el áulico y el socio familiar; tan así que mucho de los alumnos que tenemos captados no tienen ninguna situación en especial personal que les impide el aprendizaje o no tienen una situación muy

severa en cuanto a su entorno áulico pero en el socio familiar si está muy complicado. Hablamos de violencia intrafamiliar, hablamos de familias totalmente disfuncionales o en su defecto desintegradas y estos alumnos están solos todo el día. No hay quien asesore, no hay quien guíe, quién de valores, quién se interese en cuanto asesorar en cuestiones escolares y son los niños que están presentando que están enfrentando las barreras al aprendizaje de forma muy severa.

E: ¿Consideras que el movimiento físico, ya sea de tipo deportivo o recreativo pueda llegar a tener alguna implicación en que los niños mejoren en el aprendizaje?

ME: Así es. Sabemos claramente que la motricidad gruesa y fina está muy ligada a lo que son los procesos cognitivos, entonces de aprendizaje. Entonces el hecho de que el joven desarrolle cualquier actividad física va a tener alguna repercusión en la en la cuestión de la formación de conceptos, entonces ese es por una parte, y la otra es en el que desde la medida en la medida en que se practique deportes tiene una convivencia saludable, tiene una convivencia con otros compañeros, con otros jóvenes de su edad que también va a tener una repercusión en el aspecto de la socialización del alumno al tener una mejor integración grupal, una mejor socialización, también va a mejorar su entorno escolar y va a tener una repercusión en su aprendizaje.

E: ¿Consideras que el descanso tiene alguna implicación en los procesos de aprendizaje?

ME: Así es. Es como todo, necesitamos tener un periodo de descanso para poder recuperar de alguna manera las energías para el aprendizaje. Sabemos que nuestro cerebro no capta más de 2 horas continuas después de 2 horas vienen un cansancio una fatiga y mucha de la información que se pueda dar después de ese tiempo es más fácil que se vaya perdiendo, entonces de que requerimos de un descanso. Entonces los alumnos deben tener de alguna manera un equilibrio entre lo que son sus espacios de descanso o recreativos con lo que son sus espacios para hacer actividades escolares, lo que son tareas etcétera o incluso de estudio no y lo mismo pasa en la cuestión de las escuelas. Por eso hay un receso intermedio para que los alumnos pueda recuperar un poquito de esa energía y que les permita seguir con su jornada escolar, entonces si tenemos pequeños intervalos de descanso, llámese entre cambio de profesor es ese minuto, 2 minutitos que estamos platicando y que nos ayuda a ventilar un poquito, es un pequeño descanso antes de iniciar la siguiente clase y lo mismo es el receso después de tres o cuatro clases, Pues también nos ayuda a que nuestro cerebro se despeje se quede ya en mejor posición para la segunda jornada y poder tener un mejor aprovechamiento escolar

E: Y para despedirnos ¿has escuchado hablar acerca de la pedagogía corporal?

ME: Sí he escuchado hablar, no la he estudiado a fondo, por eso no puedo dar una opinión como tal.

E: ¿Qué es lo que has escuchado acerca de ella?

ME: Me han comentado que la pedagogía corporal va muy en relación a lo que es nuestra imagen corporal, en relación a cómo nuestra propia persona, interactúa con el medio y como de alguna manera esto va generando nuevas capacidades en nosotros para abordar diferentes aspectos de lo que es el conocimiento pero son comentarios que yo he escuchado en detrás mano no he tenido acceso a textos para poder dar una opinión.

E: muchas gracias te agradecemos la entrevista

Anexo 3

Entrevista 2

E: Entrevistador Erika Hernández Valle

D: Directora de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) de la sección 28 en la región Iztapalapa.

E: Buenas tardes nos podrías dar tu nombre

D: Sí, hola buenas tardes Soy Sandra Huitrón Martínez directora de UDEEI Núm. 28 turno matutino.

E: ¿Nos podrías hablar acerca de tu formación académica?

D: Sí, claro, Soy licenciada en educación especial egresada de la normal de especialización Polanco y actualmente estoy estudiando la maestría en gestión educativa.

E: ¿Cuál es tu trabajo actualmente?

D: Tengo una función directiva en UDEEI y en ambos turnos, tanto matutina como vespertina. Atiendo ocho escuelas matutinas y una vespertina.

E: ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en el sector público?

D: En cuanto a la SEP, llevo 18 años trabajando.

E: ¿Nos podrías platicar un poco acerca de en qué consiste tu trabajo?

D: Sí, mi trabajo principalmente consiste en coordinar orientar apoyar gestionar todas las características que conllevan al aprendizaje del alumno principalmente a los alumnos que están en una situación de vulnerabilidad o de riesgo hablando de alumnos principalmente con alguna discapacidad, principalmente. Mi función es dirigiendo a los docentes maestros especialistas que se encuentran en cada una de las escuelas atendemos nueve escuelas. Estamos atendiendo 3 preescolares, 3 primarias y 3 secundarias en cada una de estas escuelas hay un maestro especialista el cual yo dirijo orientó y coordina las actividades que ellos hacen en las escuelas junto con el director y con algunos maestros o subdirectores académicos.

E: ¿podrías decir que tu equipo de trabajo es multidisciplinario?

D: Sí, sí es multidisciplinario y principalmente entre nosotros interdisciplinario. Trabajamos de manera conjunta en los consejos técnicos en actividades muy cercanas. Cuando estoy con ellos visitando las escuelas o personalizada en la sede de la UDEEI. Es muy interdisciplinario con otros

especialistas. Entonces por ejemplo: en la tarde si tengo trabajo social entonces de manera interdisciplinaria lo hacemos, ya cuando lo hacemos o no trabajamos en las escuelas se convierte en una actividad multidisciplinaria, porque envuelve muchas disciplinas de trabajo, desde preescolar con directoras que tienen una formación diferente las educadoras en primaria, igual a los maestros que son sus directores, también los directores tiene una formación, los talleristas de *Tics* y promotores de lectura; y no se diga en Secundaria porque hay una gran variedad de profesionales. Entonces sí se vuelve trabajo multidisciplinario, precisamente argumentando que sus miradas, su visión y su trabajo es muy enriquecedor.

E: ¿Cuáles son los perfiles académicos que manejan las personas que conforman tu unidad?

D: Principalmente son maestros especialistas. Maestros o licenciados especialistas que ingresan precisamente de la normal de especialización, egresado con el perfil de psicólogos educativos y trabajo social.

E: ¿Cuántos alumnos en promedio atienden en tu unidad?

D: En promedio hablando de nueve escuelas, aproximadamente como unos 1500 alumnos. Yo creo esto es durante un ciclo escolar, considerando la población o la matrícula de preescolar, primaria y secundaria. De alguna manera en estadística -la estadística que nosotros hacemos- como de cada escuela, cada maestro especialista hace una estadística específica de alumnos que atiende, sin embargo en esta estadística también son considerados los alumnos beneficiados. Una población prioritaria, otra la población de seguimiento de mayor riesgo y la población beneficiada, entonces consideramos toda la población y matrícula de la escuela, pero sí, como para reporte de una población atendida específicamente de mayor prioridad quizás como 1500 alumnos más o menos

E: ¿Cuáles son las características de los alumnos de mayor riesgo?

D: Riesgos que en algún momento manifiestan alguna discapacidad ya con diagnóstico principalmente. Son los alumnos que tienen una discapacidad intelectual. Quizás en algún momento puedan tener alguna otra condición o algún otro diagnóstico o algún otro trastorno, que esto va a ser que impide el acceso al aprendizaje o a la currícula del grado, a un perfil de egreso como lo marca plan y programa de estudio.

E: ¿Cuál sería el trastorno más recurrente en estos alumnos?

D: El trastorno ahorita... es el trastorno de déficit de atención sin o con hiperactividad. Estamos viendo otros trastornos que está presentando que son: el trastorno oposicionista desafiante, el síndrome del emperador: en donde los alumnos pues están presentando estas situaciones y relaciones.

Hay poca convivencia sana, consideró que otros trastornos son el síndrome de Asperger y de autismo.

E: ¿Existe algún factor social que consideres que esté ocasionando este incremento de estos padecimientos o trastornos?

D: Consideró que sí, principalmente la situación social que está viviendo toda la humanidad. Yo creo que está cambiando de manera pues muy rápida o sea demasiado rápida y hay situaciones - cómo le hemos llamado en algún momento como una brecha generacional- en donde la educación, los valores, la convivencia ha cambiado tanto que ha sido tan permisivo estas formas de vida, estas formas conductuales, esta forma de Educación, que quizás han detonado algunos trastornos, de hecho también la alimentación la forma de vida no, la urbanización en la que estamos detona de esta situaciones, y digo, agregando el que el diagnóstico que se puede hacer familiar orgánico biológico.

E: Con base a tu experiencia ¿Has presentado dificultades con los profesores o con las autoridades ya sea de las escuelas o de la dirección general para que los maestros puedan atender estos alumnos?

D: Alguna dificultad, sí.

E: ¿Podrías explicarnos de qué tipo?

D: Sí, principalmente para la ABC y la inscripción de los alumnos, o sea todavía en algunas escuelas consideran que hay alumnos que no son aptos para estar en escuelas regulares. Ellos dicen que tienen que estar en una escuela especial o hay alumnos, por ejemplo: que llegan con alguna discapacidad motriz auditiva y que no hablan y a veces, pues si las autoridades consideran que ellos no aprenden, no que saben lo que tienen y entonces considera que deben de irse a una escuela especial. De hecho sí, si hay una experiencia muy significativa; tenemos una alumna que tuvo muchas dificultades para ingresar de primaria a secundaria, en donde si realmente educación especial tuvimos que hacer una gestión muy precisa en dirección general para que a esta pequeñita se le diera una inscripción en una escuela cercana a su domicilio -que como lo dice la Ley- que sean adecuada a las necesidades de esta alumna, que está en la estructura, y sí o sea, la gestión tuvo que ser como muy precisa, como muy oportuna, como muy específica, para atender las necesidades y no se volviera una barrera que ya tuviera que enfrentar de manera cómo muy apremiante no. Entonces sí, sí hay una gran cantidad de alumnos que llegan estar quizás fuera de la educación o dejan un tiempo a la educación o en espera un ciclo escolar porque no encuentran escuela, entonces bueno, es mi gestión en este caso, que los alumnos que egresan desde preescolar para ingresar a primaria egresan de primaria para secundaria específicamente estos alumnos que

tienen una discapacidad principalmente o algún trastorno muy específico apremiante vamos gestionando. Voy gestionando con los maestros especialistas y con los directores la inscripción oportuna para que en periodo de preinscripción ellos tengan un lugar específico, hay en la escuela más cercana y más apropiada para ella. Pero de que me enfrentado y nos hemos enfrentado a situaciones de quizás hasta discriminación o poca tolerancia a estos alumnos sí, sí ha pasado.

E: ¿Consideras que esta renuencia para aceptar a los niños en las escuelas se debe a una falta de interés o a una falta de preparación?

D: Yo Considero que es una falta de humanidad, de empatía, de derecho a la educación, como lo marca la Constitución no, pero principalmente en manejo de valores como persona, porque profesionalmente nos prepara en la normal no, nos prepara la pedagógica, nos prepara cualquier escuela superior para trabajar, para enseñar a cualquier tipo de alumno. Pero bueno, esta parte de la renuncia ante alguna discapacidad, ante un niño diferente, es falta... si te puedo decir hasta de humanidad y nosotros, bueno en educación especial, en este caso somos los que de repente se dice que somos los que picamos piedra para sensibilizar a esos maestros y decirles que también tiene esa oportunidad. Y antes de esa oportunidad tiene derecho, pero si nos cuesta trabajo. Vamos tempranito con los maestros para que puedan sensibilizarse ante esa situación de atender algún niño con alguna necesidad, llámese la que se llame hasta de pobreza, hasta diferente de piel, de cabello, de forma de ser, o sea, no necesariamente tiene que ser un niño con una discapacidad.

E: ¿Consideras que el proceso de atención que marca los lineamientos de la SEP son adecuados para atender a esta población?

D: Definitivamente la ley es muy precisa, muy específica y considero que por eso está bien. La guía operativa es muy precisa. En esta situación, es principalmente los alumnos todo nuestro trabajo, nuestra labor educativa es dirigida a los alumnos y cualquier acceso a la educación está en cada uno de nosotros. De esta manera el acceso a la educación está cada uno de los numerales para que nosotros lo tengamos muy en cuenta y sepamos que debemos de atender a cualquiera en su situación. Entonces, nosotros realmente lo único que hacemos como educación especial es hacer efectiva la Constitución y la ley general de educación desde la guía operativa, desde plan y programa.

E: ¿Consideras que hay áreas de la UDEEI donde se puede mejorar o todo funciona bien?

D: Considero que hay mucho, mucho que aprender. Mucho, mucho que hacer, muchas actividades que implementar. Nuestro hacer cotidiano es

innovar constantemente para los maestros; es darles algo diferente. Es permitirles que se den la oportunidad de probar que ellos pueden enseñar lúdicamente cantando, recortando, dibujando, bailando, etcétera, que se ha perdido muy poco no. Entonces nosotros no hacemos, creo, nada extraordinario. Hacemos e innovamos cosas o renovamos cosas que en un momento ya están pero que las hacemos significativas. Para ellos es en nuestro trabajo hacerlo diferente para que ellos también lo hagan diferente y el aprendizaje sea como más atractivo y atrayente y motivador para los alumnos.

E: ¿Tienes conocimiento acerca de qué tanto impacto ha tenido este programa de atención a los niños, si ha sido benéficos y se han alcanzado las metas?

D: Sí, de hecho en las escuelas cuando iniciamos el ciclo escolar los directores en su mayoría nos consideran en la ruta de mejora porque saben que las compañeras o los compañeros en este caso, que forman parte de la UDEEI, saben específicamente los directores que son prioridad de la ruta de mejora y nos pueden apoyar. Estas actividades acciones o estrategias globales que marca su ruta de mejora van específicamente direccionadas a actividades que otorgan la UDEEI, también para desarrollar de manera, tanto interdisciplinaria y dentro de la misma escuela en donde están como multidisciplinaria, de alguna manera nosotros intervenimos como dirección, como zona, también de educación especial como región incluso. Entonces si ha tenido muchas satisfacciones los compañeros maestros especialistas, también han tenido muchas satisfacciones en el hecho de conocer su trabajo en cada una de las escuelas. Puedo decir que sí y hemos tenido nuestros de moles, por supuesto que sí, que hemos tenido que trabajar mucho. Si es cierto que hay poca experiencia de algunas compañeras que si realmente tienen pocos años de servicio en el trabajo... novatos en el trabajo. Hemos tenido mucho que trabajar, sin embargo a Dios incorporando y saber lo que precisamente conlleva este trabajo de educación especial que ciertamente no es tan fácil. No es tan fácil este trabajo en el hecho de convivir con una gran población de directivos, de docentes, de padres de familia y de alumnos no, hasta con estas personas de asistentes de servicio la misma comunidad, entonces puedo decirte que hay compañeras que son reconocidas hasta en la comunidad no. Entonces hay compañeros que sí son muy reconocidos en sus escuelas los directores y realmente soy sincera y eso me agrada muchísimo. Cuando voy a la escuela y me dicen en reuniones que tenemos maestra y me respetas para el maestro fulano, por la maestra mengana porque su trabajo es excelente, Cuando me reúno y estoy sentada con ellos para planificar actividades sea de día si hay que planificar la actividad, nosotros planeamos, organizamos como directivos. Sí, realmente el trabajo de la maestra especialista es fundamental, es privilegiado, es significativo

para las escuelas porque son -las que de manera general- atienden a toda la población, tienen a todos los padres y yo creo que es una de las ventajas que tienen los directivos en las escuelas y de manera general las escuelas. Los maestros de manera general están como muy actualizados ante la ley la normatividad que nos rige, el currículo actual. Ellos o nosotros todavía antes de que concluya el plan 2011 ya estamos escudriñando el nuevo modelo, o sea ya desde que salió en agosto en los consejos técnicos se trabajar todo el marco conceptual, marco curricular, todo todo, todo. En cuanto al nuevo modelo, entonces tenemos que ir a la vanguardia porque somos especialistas, somos los expertos, los que vamos a enseñarles al otro. Las actividades técnico pedagógicas que tenemos enriquecen mucho, principalmente estamos retomando un poco acerca de lo que nos dicen, de innovar y de estar ya revisando los nuevos programas de estudios, los cambios que se han gestado con la reforma educativa.

E: ¿Tú consideras que es viable implementar nuevas propuestas de intervención y de ser así qué características deberían de mantener de lo que se está haciendo para no salirse del marco?

D: Mira, así como nuevas, nuevas no hemos pasado. Hay varias reformas y varias implementaciones de los planes, en este caso que no han traído grandes cosas nuevas. Yo creo que el compromiso es el compromiso del docente la motivación que tenga el profesionalismo que tenga el docente nos va a llevar a implementar este modelo llamado nuevo pero que yo no lo veo tan nuevo, o sea, en el hecho de irlo analizado con los compañeros; comparándolo con el 2011 y de hecho comparamos con otros modelos, desde preescolar helenismo de secundaria- vemos que no hay cosas tan diferentes...no a la mejor tal vez poquito, quizás los libros, el programa, pero no cambian su esencia; cambia en el lenguaje, cambia ciertos conceptos, pero que cambien la forma de enseñar.

Los que tenemos ya un buen tiempo en el servicio, en esta profesión consideramos que si nosotros nos vamos al plan 2009 en donde había avances programáticos por ejemplo, para planificar no lo daban ya todo escrito y lo vemos ahora en el plano los programas que de alguna manera está escrito en cada aprendizaje esperado etcétera. Los aprendizajes claves nos van dosificando y dando una ramificación de cada uno de los programas y de las áreas, pero de las asignaturas algo así como nuevo relevante considero que no. También soy sincera, me falta escudriñar más el modelo, sin embargo creo que algo nuevo, nuevo, que no hayamos hecho en otros con otros planes no.

E: Entonces, en tu experiencia de los últimos años ¿has tenido conocimiento acerca de nuevos procesos de intervención que ya se estén aplicando en

algunas escuelas ya sean en la SEP o escuelas particulares para atender a niños con problemas de aprendizaje?

D: La educación especial ha cambiado muchísimo. Antes de una forma que a mí me tocó vivir, desde una atención terapéutica en algún tiempo a una atención educativa. De hecho cuando yo estudiaba en la normal de especialización estaba en transición este cambio de la atención del modelo terapéutico al modelo pedagógico, entonces las nuevas formas de atención hablando de educación especial sí, sí ya han cambiado. Pero bueno, es que ya tendrán aproximadamente unos 15 años de haberse implementado ya. Ha tenido su proceso, si ha habido compañeros que tienen un poco y siguen con tizas, siguen entre lanzando el terapéutico con el educativo, pero bueno, en el hecho de irnos, de ir avanzando, iremos actualizando a lo pedagógico es lo principal. Por ejemplo: trabajo social que en algún momento atendía de manera clínica en las entrevistas ahora se dirige sólo en lo pedagógico, ya también tiene una función como más hacia plan hacia la currícula en educación por ejemplo en cívica y ética. La maestra de comunicación en aquel tiempo era la terapeuta en comunicación, ahora aparte de aprender plan y programa graba sus terapias y se fue como que entrelazando este tipo atención, y ahorita igual tiene que ser todo pedagógico. Psicología quiere el equipo paradocente que nosotros teníamos en psicología, trabajo social y comunicación. De psicología también eran psicólogos clínicos en algún momento ahorita -hablando y retomando una las preguntas anteriores del perfil y las profesiones que se manejan- el psicólogo clínico ya no es considerado dentro de los las profesiones aceptadas por educación especial, ahora tiene que ser psicólogo educativo y de la atención. sin embargo la atención, las estrategias didácticas y proyectos didácticos los hemos ido aterrizando cada uno teóricamente como por ejemplo: educación paz, programa *DIA*, filosofía para niños, en fin lo hemos sido como entrelazando pedagógicamente para la atención de igual de directivos docentes padres y alumnos, pero que sean nuevas formas de trabajo no, que sean con diferentes programas eso sí, pero también hemos retomado muchos que nos han servido de planes anteriores que son buenísimos.

E: ¿Consideras que existe flexibilidad y apertura para poder implementar propuestas que vengan de diferentes especialistas para atender a estos niños?

D: Sí, definitivo. Nosotros en educación especial siempre estamos investigando nuevas propuestas de trabajo, proyectos y estrategias diversificadas que llamamos en algún momento con estrategias específicas para estos alumnos. Entonces sí, realmente como educación especial explotamos al máximo un programa, lo nutrimos, así como lo exprimimos lo máximo con los maestros para aterrizar en el aprendizaje de los alumnos principalmente. Los docentes realmente se benefician con algo novedoso

diferente y atractivo, ya te había mencionado dar este aprendizaje, el mostrarlo de manera diferente para que el alumno, esté interesado realmente en la escuela y lo que va a prender desarrollar esas competencias para la vida.

E: ¿Consideras que la alimentación es importante o tienen implicaciones en los procesos de aprendizaje?

D: La alimentación es fundamental. Desde la observación en la escuela nosotros hacemos un diagnóstico y nos damos cuenta desde el momento que el alumno no desayuna, desde que el alumno solamente dispone en la escuela del desayuno que le den -el desayuno escolar- a veces no trae ni para comprar algo en el receso o para la salida o son alumnos que sí, definitivamente no come nada, nada absolutamente su aspecto físico orgánico se ve diferente. Son alumnos que si son en algún momento de riesgo y se vuelven de mayor riesgo en el hecho de que la alimentación está siendo como muy apremiante para ellos. Entonces Considero que es fundamental la alimentación y los hábitos alimenticios que últimamente se están dando, son poco nutritivos para ellos y créeme ya precisamente si estoy si me parece como muy importante en el aprendizaje simplemente tomar agua simple y sencillamente no toman agua y es una bebida fundamental para los niños.

E: ¿Y las emociones?

D: Bueno yo considero que es parte del aprendizaje, es lo que más atendemos las emociones, desde los directivos, desde docente, desde el asistente de servicio, desde la comunidad que rodea una escuela, desde los padres de familia. En las emociones todo eso influye para el alumno. Todo porque el alumno es como una esponjita, va asimilando y asimilando, va prendiendo y se va desarrollando y por lo tanto va desarrollando ciertas competencias y ciertas habilidades que su momento pues le pueden ayudar bastante para relacionarse con el otro, para convivir con el otro, para integrarse con el otro, para llevar una vida emocionalmente sana. Ciertamente está siendo muy devaluada la autoestima del alumno, demasiado. Yo considero que como docentes nos falta muchísimo enseñarle al alumno cómo valorarse, cómo estimarse, cómo quererse, cómo cuidarse. Pero esto no se adquiere de la noche a la mañana y no se aprende mágicamente. La familia es la principal, le debe de enseñar esta situación a sus hijos a la familia y por lo tanto la escuela también.

En los programas nos marcan mucho esta situación de cívica y ética. A mí me encanta esta asignatura porque manejamos todas las situaciones en su momento también emocionales, educación física y no yo creo que todas las asignaturas tiene mucho que ver en esta parte de aprender el ser, son pilares

de la educación; del saber aparte del conocer, de saberes de ser, de ser una persona que aprenda a convivir o hacer simplemente persona.

E: Acerca de la familia ¿qué tanto consideras que el ambiente familiar tiene aplicaciones para aprender o no?

D: Yo creo que es lo máximo. Es lo máximo que puede tener un niño. En esta vida una familia estable, una familia integrada, una familia como quiera que sea pero con valores que se manejan realmente en casa y se manejan fuera de casa, se maneja esta superación y estima. Sin embargo, está en crisis la familia y en la sociedad en general. Yo no he visto y he sentido una situación desesperada en los niños.

Hemos tenido entrevistas con padres que deberás a veces ni siquiera son los padres, o son los abuelos o son los tíos o es el tutor porque papá no está en casa. La mamá no está, o falleció o los dejó o nos abandonó o muchas circunstancias que premian el hecho de que el alumno, el hijo no esté con sus padres quizás biológicos o que tengan una familia funcional que les permita una educación un aprendizaje y una integración familiar y social.

E: Nos faltan sólo dos aspectos más por comentar, uno de ellos es el movimiento físico ya sea de tipo deportivo y recreativo ¿qué tanto consideras que tiene implicaciones en el aprendizaje?

D: Muchísimas porque somos seres sociales móviles. Todo nuestro cuerpo se moviliza de manera consciente e inconsciente, entonces en el hecho de ser conscientes yo considero que es precisamente que estemos como muy habituados a que nos tenemos que mover nos tenemos que nutrir de los ejercicios en algún deporte. Una de las principales sugerencias que damos a los padres de familia con los alumnos que atendemos y que tienen alguna discapacidad -volvemos algún trastorno principalmente diagnosticado- le recomendamos una atención alterna sea médica, deportiva, cultural, artística o musical. No sé, siempre una actividad extraescolar .nosotros le llamamos una actividad externa- en donde ellos se puedan movilizar, que les ayude precisamente a aprender más, a aprender y a sostener esos conocimientos que van adquiriendo aquí en escuela se pueden reforzar en otra actividad. Precisamente hablando desde un aprendizaje educativo formal curricular una situación artística, una situación de familia, una situación por gusto propio, una situación de desarrollar a la mejor un arte para mí es fundamental siempre lo sugerimos para los alumnos. No resulta a veces como más enriquecedor también proponerlo a la familia, a quién viene como tutor o la mamá, la abuelita les decimos que tal o cual institución que le puede proporcionar natación y otros deportes. En su momento se ha ido perdido eso. le sugerimos a los maestros áreas de aprendizaje, en estas asignaturas como geografía. No sé, cómo antes los maestros me acuerdo que cuando estaba en la escuela nos ponían incluso abordar no sé si un

planisferio, o nos ponían a colorear de manera diferente con crayolas con Resistol, con resina que fuéramos con el carpintero, que fuéramos a una peletería, que conociéramos la comunidad, de ahí que yo considero que estas son parte del movimiento físico. El movimiento es fundamental. Considero que no hay nada nuevo porque eso ya lo hacíamos antes más bien se ha ido perdiendo. Los maestros también nos enseñan a dibujar, a planchar, a asear nuestros zapatos que se tienen que cepillar. Esa parte yo considero se ha perdido.

E: El descanso ¿qué tantas implicaciones tiene en el aprendizaje?

D: Muchísimas, muchísimas. Uno de los principales ejercicios que hacemos con los padres de familia es la regularización de hábitos. Les damos un horario para que en casa lo lleven como una estandarización de hábitos de normas y límites en donde los hábitos principalmente de comida y de sueño son los principales los demás son agregados. Trabajamos de manera muy directa con los padres de familia llevando un guión, llevando una secuencia de estas actividades durante la semana. Poner un horario desde que se duerme hasta o desde que se levanta hasta que se duerme estamos observando demasiado el aprendizaje, los alumnos están durmiendo hasta altas horas de la noche. Lamentablemente están comiendo hasta altas horas de la noche y repito no alimentos nutritivos y si agregamos un las tecnologías que han estado de verdad lastimando mucho el rol familiar, lastimando mucho la interacción, lastimando mucho es en el exceso no el hecho de que los aparatos electrónicos sean malos o esta tecnología sea mala sino que se está excediendo en el uso y en el mal uso de estos aparatos -hablando desde una computadora de un celular y una Tablet- a los alumnos están extralimitando el uso y los horarios de uso. Precisamente estos aparatos entonces va como muy muy detallado este organigrama que hacemos con los padres de familia como lista de cotejo, en algún momento para que ellos vayan observando las actividades que hacen en casa y cómo convertirse en una rúbrica en donde ya se vayan evaluando los mismos padres, esta es una forma tramposa, sabes, de trabajar con los papás porque lo hacemos, le decimos que lo vamos a hacer para sus hijos, con él hasta qué hora ya tiene que dejar de usar el celular, porque esta situación del manejo de normas y límites les será como un tercer término. Esta situación está rebasando a los padres y es que como me han dicho “a mi hijo como le digo que deje el celular o cómo le digo que la computadora si hace berrinche, se golpea y ya casi me golpea” entonces vemos que se está extralimitando una convivencia incluso con la familia, está extralimitando una alimentación. Les preguntamos ¿cuántas horas sus hijos están con un aparato? y no, no es posible que un hijo pase tanto tiempo, no es posible. Esto está deteriorando la motivación hacia la tarea específica pedagógica, cuando se maneja de esa manera. Es un instrumento que puede enriquecer a nuestros conocimientos pero para

entretenimiento o mal entretenimiento está mermando esta situación de convivencia la familia de autonomía y relacionarse el propio alumno la propia persona y el de relacionarse o convivir y aprender también entonces para para mí esto es fundamental y si tenemos que caer en esta parte específicamente de la dirección del manejo de hábitos de costumbres y de convivencia y de alimentación en la familia.

E: Muchas gracias, pero para terminar quisiera preguntarte si ¿has escuchado hablar acerca de la pedagogía corporal?

D: No mucho sinceramente. Si me imagino que me puede hacer como esta parte de utilizar y de manejar nuestro cuerpo para el aprendizaje. Esta parte que en algún momento la manejan como quizá la musicoterapia o estas terapias alternas quizás. Entonces me imagino que va relacionado en ese sentido nosotros que manejamos la motricidad en talleres de psicomotricidad hacia el aprendizaje y estas actividades que manejamos quizás como los 20 aros, algo de todo lo que trabajamos de manera corporal, en donde alumnos en un lugar específico a partir de su cuerpo es como si él fuera un lápiz que escribe en un cuaderno y se ubica específicamente en ciertos lugares en donde puedes llevar una direccionalidad derecha, izquierda, arriba, abajo y bueno ponemos música que esté apta para el aprendizaje. Entonces me suena como este tipo de psicomotricidad activa para el aprendizaje pero que yo te diga que específicamente la conozco y sé cómo se maneja no.

E: Muchas gracias, te agradezco la entrevista.

Bibliografía

- Andrade, Palos & Betancourt, Ocampo (2012). Problemas Emocionales y Conductuales en Niños: Predictores desde la Percepción de los Padres y de los Hijos Acta de Investigación Psicológica [versión electrónica] Psychological Research Records, vol. 2, núm. 2, agosto, 2012, Universidad Nacional Autónoma de México. México: pp. 650-664.
- Acle, T., Olmos, R (1995). Problemas de aprendizaje: Enfoques teóricos. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Acle, T., Roque, H., Zacatenco, R., Lozada, G & Ramírez, B. (2007). Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales. Acta colombiana de psicología, núm. 2, vol. 10, 19-30.
- Acle, G. (2006). Educación Especial: Investigación y práctica. México: UNAM-Plaza y Valdés.
- Acle, T. (2013). Cap. 1 Investigación en Educación Especial (2002-2011). Logros y desafíos. En aprendizaje y desarrollo 2002- 2011(pp. 21-108). México: ANUIE.
- American Academy of Pediatrics (2016). Conference in San Francisco Will Bridge to Healthier Futures For Children. Recuperado 22 junio de 2017, de <https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/pages/American-Academy-of-Pediatrics-Conference-Bridge-Healthier-Futures.aspx>
- Antequera, M. Bachiller, B. Calderón, M. (s/F). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la discapacidad intelectual. España: Ed Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Dirección General de Participación y Equidad en Educación, Recuperado de www.http.apoyo_educativo_discap_intelectual.pdf
- Arbeláez, G. (2000). La cognición: perspectivas teóricas. Revista ciencias humanas, No. 22, 95-102.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), (2011). Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social. Madrid: Alianza Editorial.
- Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo (2010). Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo (11ª edición). Barrera, Y. (2016). Relevancia social y educativa de un programa de intervención para niños con discapacidad intelectual y bajo rendimiento intelectual en la escuela regular. México
- Bauman, Z. (2003). Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán, J y Bueno, J. (1995). Psicología de la educación. México: Alfa omega
- Bermeosolo, B. (2010). Psicopedagogía de la diversidad en el aula. México: Alfaomega.
- Bisquerra, R. (2006). Modelos de orientación e intervención Psicopedagógica. 5ª. Ed. España: Wolters Kluxer.

- Blanco, R. & Duk, C. (2011). EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Recuperado 6 de junio 2017, de file:///C:/Users/personal/Downloads/8394-32161-1-PB.pdf
- Booth, T. y Ainscow, M (2000). Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: centre for Studies on Inclusive Education
- Calero A. (2016) Actividades extraescolares durante la adolescencia: Características que facilitan las experiencias óptimas. Psicoperspectivas, 15() 102-109. Recuperado de [http://www. Redalyc.org/articulo.oa?id=171046557010](http://www.Redalyc.org/articulo.oa?id=171046557010)
- Campos, J. (2012). Familia, cuerpo y salud. En: Cuarta Reunión Nacional de Investigación en Psicología 21 y 22 de junio de 2012 SISTEMA MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA (SMIP). Recuperado de http://organicaeditores.mx/biblioteca/smip2012/contenido/resumenes/Procesos_psicosociales_clinica_y_salud/Juan_Elias_Campos_Garcia.pdf
- Cannella, C (2015). Poner el cuerpo en la escuela. Reflexiones y aportes sobre la importancia del cuerpo en la educación. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República. Facultad de psicología.
- Carrillo, P. Barajas, K. Sánchez, I. y Rangel, M. (2018). Trastornos del sueño: ¿Qué son y cuáles son sus consecuencias? Revista de la Facultad de Medicina UNAM. Vol. 61, no. 1 Enero-Febrero. México: Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2018/un181b.pdf>
- Cazares, P (2007). Percepción de factores protectores y factores de riesgo en alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje. Reporte de experiencia profesional de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chóliz, M (s/f): Técnicas Para El Control De La Activación. Relajación y respiración. Valencia: Facultad de Psicología. Recuperado de: <https://www.uv.es/=cholz/RelajacionRespiracion.pdf> Coll, C. (1980). La Psicología Educativa en el marco de las ciencias. En C. Coll y M. Fons editores. Áreas de intervención de la psicología/ La educación como fenómeno psicológico. Barcelona: Horsori.
- Comisión De Política Gubernamental En Materia De Derechos Humanos, (s/ f). Glosario de Términos sobre Discapacidad. México: Recuperado en http://www.semarn.gob.mx/derechos_humanos/glosario_terminos_discapacidad.pdf
- Corsunsky, L. (1975). Kinesioterapia. Terapia por el movimiento. Psicología educativa No. 20. Fecha 8-VIII/1975. México: Ed. El manual moderno.
- Cuadros, R. (2010). RELACIONES HOMBRE/NATURALEZA. Recuperado 13 enero 2018, de file:///C:/Users/personal/Downloads/Dialnet-OntologiaYEpistemologiaCyborgRepresentacionesEmergentes3633441%20(1).pdf

- Delegación Iztapalapa (2018). Demografía. Educación. Recuperado de www.iztapalapa.cdmx.gob.mx/delegacion/demografia/index.html
- Dethlefsen, T y Dahlke, R (1983). La enfermedad como camino. Munich.
- Durán, N. (2013). El cuerpo, un espacio pedagógico. México: Ed. Los Reyes
- Durán, N. (2015). Pedagogía de lo corporal: el aprendizaje de las emociones de los niños. IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México. México: Bonilla Artigas Editores.
- Flak, M y De Coulon, J (1997). Niños que Triunfan. El yoga en la escuela. Traducción: Aguirre, I. Chile: Ed. Cuatro Vientos.
- Flecha, R. (1994). Nuevas desigualdades educativas. En Nuevas perspectivas críticas en educación (pp. 59-81). Barcelona, España: Paidós.
- Foust, D. (2011). Miedo, ira y esperanza en México. Emociones, percepciones y reacciones en torno del crimen, el riesgo y el cambio social. *Intersticios Sociales*, núm. 1, marzo-agosto, pp. 1-24. Recuperado (2018- abril-12) de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421739489006>
- Gallo, L. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte* [online]. 2012, vol.34, n.4, pp.825-843. Recuperado 2017 diciembre 15, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132892012000400003&script=sci_abstract&tlng=es
- García, Fonseca (2012): Lo corporal y lo psicosomático. Aproximaciones y reflexiones. Coord. López, S. México: CEAPAC
- García Hoz, V (1990). La educación del estudiante en la familia. España: Ediciones temas de hoy.
- Gargiulo, R. (2003). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. USA: Thomson Learning
- Goleman, D (2000). *Inteligencia Emocional*. México. Ediciones B México.
- González, S. & Quezada, A. (2015). The adolescent and his experience during the intermediate stage. *Rev. Enfermería Actual en Costa Rica*, 29, pp. 1-14. Recuperado (2018 abril 13) de <http://dx.doi.org/10.15517/revenf.v0i29.19572>
- Hart, C. 1998) *Doing a literature review. Releasing the social science research imagination*. London: Sage
- Hernández, P. (1991) *Psicología de la Educación*. México. Ed. Trillas
- IMJUVE, UNFPRA (2010) *Políticas y programas para el desarrollo de la juventud*. Recuperado el 7 de octubre 2020 de https://mexico.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Evaluacion_Transversal.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). Informe 2017. Actividades y resultados. México. INEGI.

- Iyengar, B (2009). La Luz del Yoga. México: Kairos
- Katz, G., Lazcano-Ponce, E. (2008). Intellectual disability: definition, etiological factors, classification, diagnosis, treatment and prognosis [versión electrónica]. Recuperado 12 de noviembre de 2016, de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache%3Ahttp%3A%2F%2Fwww.scielo.org%2Fpdf%2Fspm2Fv50s2%2Fa05v50s2.pdf&gws_rd=c&ei=uai7WM3MCYuUjwS90oH4Cg
- Le Breton, D. (1999). Las pasiones ordinarias: antropología de las emociones. Trad: Pons, H. Buenos Aires, Argentina. Ed. Nueva Visión.
- León, G. (2012). Evaluación e intervención didáctica para la diversidad. Madrid: Síntesis
- López, S. (2006). El cuerpo humano y sus vericuetos. México: Miguel Ángel Porrúa
- López, S. (2006). Órganos, emociones y vida cotidiana. México: Editorial Los Reyes
- López, S. (2007). Lo corporal y lo psicosomático. Aproximaciones y reflexiones IV. México: CEAPAC
- López, S (2011). Lo corporal y lo psicosomático. Aproximaciones y reflexiones VII, México. Centro de estudios y Atención psicológica (CEAPAC)
- Lowen, A. Lowen, L (2011). Ejercicios de bioenergética. Buenos Aires: Ed. Sirio.
- Maslow, A (1991). Motivación y personalidad. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Meléndez, C. (2008). Programa para niños con discapacidad intelectual y bajo rendimiento intelectual aplicado en la escuela regular. Reporte de experiencia profesional no publicada de la Maestría en psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moraleta, M (1999). Psicología del desarrollo. México: Alfaomega.
- Oliva, Z. Rivera, V. González, F & León, C. (2009). Problemas de conducta más frecuentes en jóvenes de secundaria. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vol. 12 No. 3. Recuperado el 20 enero 2017, de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/15470/14700>.
- Onfray, M. (2006). Las sabidurías de la antigüedad. Contra historia de la filosofía. Trad: Galmarini, M.A. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Pedraza, H (2009). "Contexto, interacción y discurso en aulas que integran niños con discapacidad intelectual", Tesis de doctorado, México, Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Facultad Autónoma de México.
- Reich (1957). Análisis del carácter. Buenos Aires. Paidós
- Rogers, C. (1979). El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz E, Rodríguez P, Valero T, Ávila JM, Aranceta-Bartrina J, Gil A, González-Gross M, Ortega RM, Serra-Majem LI, Vera-Moreiras G. (2017) Ingesta dietética de azúcares (añadidos e intrínsecos) y fuentes alimentarias en la población

española. ANIBES. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28335441>.

Sánchez-Rivera, J (1979): Integración mental y psicología humanista: Modalidades de la consciencia, raja-yoga, creatividad, dinámica de grupos, grupos de encuentro. Madrid: Ed. Marova

Sattler, J. (2003). Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas. Volumen I. 4ª ed. México: Manual Moderno.

Secretaria de Educación Pública, (2002). Programa De Fortalecimiento De La Educación Especial Y La Integración Educativa. México: SEP

Secretaria de Educación Pública (2011). ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN DE LA UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO. México. SEP

Secretaría de Educación Pública (2012). Programa de fortalecimiento de la Educación Especial y la integración Educativa. México: SEP (en línea) disponible en:http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pnfeeie_2012.pdf

Secretaria de Gobernación (2013). ACUERDO número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. México: SEP

Secretaria de Salud (2013). Manual para la Evaluación de Menores de Cinco Años con Riesgo de Retraso en el Desarrollo. México: Secretaría de Salud.

Secretaria de Educación Pública, (2014) La Intervención de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en el marco de la Nueva Estructura de las Escuelas de Educación Básica. México. SEP

Secretaria de Educación Pública, (2015). Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento Técnico Operativo. México: AFDSEDF

Secretaria de Educación Pública, (2015). Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora escolar. Educación Básica Preescolar • Primaria • Secundaria Ciclo escolar 2014 - 2015. Consejos Técnicos Escolares Fase intensiva. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública, (2017). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública, (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. México: SEP

Secretaria de Educación Pública, (2017). Aprendizajes clave para la educación Integral. Tutoría y Educación Socioemocional. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP

Secretaria de Educación Pública, (2018). Plan y programas de estudio para la educación básica. Para la Educación Integral Aprendizajes Clave. México. SEP

- Segal, M. Williams, J. y Teasdale, Z (2006) La thérapie cognitive basée sur la pleine conscience pour la dépression recuperado de: <https://static.fnac-static.com/multimedia/editorial/pdf/9782807313422.pdf>
- Tedesco, C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. Libros de pesquisa, v.34 n.123, p.555-572. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300003&lang=es
- Trejo, J (2008): Influencia de la ansiedad infantil en el aprendizaje de los niños con NEE, desde la perspectiva del docente. Caso USAER no. 30 Primer ciclo. Primaria, Tesis de Maestría en Educación, México: Escuela Normal Superior.
- Trianes, M. Blanca, M. Fernández-Baena, F.et al (2009) Evaluación y Tratamiento del Estrés Cotidiano en la Infancia. Papeles del Psicólogo, vol. 33, núm. 1, enero-abril, 2012, pp. 30-35. Madrid, España: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/778/77823404004.pdf>
- Ulloa. M y Ulloa, M (2006): Las exclusiones de la educación básica y media superior en el DF, Centro de Estudios en Economía de la Educación/UNICEF, México.
- Unesco (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Tailandia: Recuperado en http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO, (2008). Conferencia Internacional De Educación. “La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro”. Ginebra. Recuperado en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- Velera, F., Thompson, E. & Roch, E (1992). De cuerpo presente, las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Villagrán, G. Parada L. y Ortiz, F (2017): Manual de atención consciente (Mindfulness) y conciencia corporal. México. UNAM-Facultad de Psicología.
- Vite, M (2007).Lo corporal y lo psicosomático. Aproximaciones y reflexiones. Coord. López, S. México: CEAPAC
- Wang, M., Haertel, G., Walberg, H. (1998). Education resilience in enner cities. En: M. C. Wang y E. W. Gordon (Eds). Educational resilience. Challenges and Prospects. (pp. 45-94).
- Xirau, R. (2000) Introducción a la historia de la filosofía. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zabala, A (2000): La práctica educativa. Cómo enseñar. España: Editorial Graó.
- Simón, V. (2011) Aprender a practicar Mindfulness. Y abrir el corazón a la sabiduría y comprensión. España: Sello Editorial.

Sprinthall, A, Sprinthall, R y Oja, S. (1996).Psicología de la Educación. España. Ed
Mc Graw-Hill