

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/369907948>

Prácticas Inclusivas. Experiencias desde la formación docente.

Chapter · April 2020

CITATIONS

0

READS

161

1 author:



Claudia Lizbet Soto

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"

7 PUBLICATIONS 1 CITATION

SEE PROFILE

PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Experiencias desde la formación docente

José de Jesús Reveles Márquez
Hilda Cristina Maldonado López
coordinadores



taberna libreria editores

Primera edición 2020

Prácticas inclusivas
Experiencias desde la formación docente

DERECHOS RESERVADOS

© José de Jesús Reveles Márquez

© Hilda Cristina Maldonado López
(coordinadores)

© Taberna Librería Editores

Plaza Tacuba local 4,

Calle Tacuba 182, Centro,

98000, Zacatecas, Zacatecas

tabernalibrariaeditores@gmail.com

Corrección de estilo: Fermín Torres Carreño

Edición y diseño: Friné González Herrera

ISBN: 978-607-8731-24-4

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización de las titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por la ley, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México

PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Experiencias desde la formación docente

JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ
HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ

MMXX



PLAN DE APOYO A LA CALIDAD EDUCATIVA Y LA
TRANSFORMACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES



BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL
“MANUEL ÁVILA CAMACHO”

Prólogo	6
PROMOVIENDO CULTURAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN NORMAL EN ZACATECAS, MÉXICO	8
JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ FRANCISCO VELA MOTA HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ YÉSICA ARGENTINA LÓPEZ GALVÁN CLAUDIA LIZBETH SOTO CASILLAS ALDO ESAÚ RODRÍGUEZ GUEVARA MOISÉS ANTÚNEZ GARCÍA	
CULTURAS Y VALORES INCLUSIVOS; UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN ZACATECAS, MÉXICO	29
ARANZA JOSEFINA REYES CASTAÑÓN JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ DIANA ARIAS MALDONADO.	
EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PARA ESTIMULAR LOS PROCESOS COGNITIVOS, FAVORECER EL APRENDIZAJE Y SOCIALIZACIÓN EN AMBIENTES INCLUSIVOS	48
DIANA LAURA DEL VILLAR SÁNCHEZ JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ YÉSICA ARGENTINA LÓPEZ GALVÁN	
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA OBTENCIÓN DE AUTONOMÍA PERSONAL EN UN CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE	61
ESBEIDY CARLOS FLORES JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ MOISÉS ANTÚNEZ GARCÍA	

APRENDIENDO EL SISTEMA BRAILLE: UNA ESTRATEGIA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	80
MARÍA DE JESÚS RODRÍGUEZ ROJAS JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ	
PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN UN CENTRO DE ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO CON MODALIDAD DE INTERNADO EN GUADALUPE, ZACATECAS	97
JORGE ARTURO CARRILLO GONZÁLEZ. JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ	
LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA COMO ESTRATEGIA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD EN EL AULA	108
STEFANNY LANDEROS SAUCEDO JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ DIANA ARIAS MALDONADO	
ANEXOS	127
BARRERAS Y NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO EN UN ALUMNO QUE ACUDE A ESCUELA DE ALTO RENDIMIENTO EN ZACATECAS	133
SIRIA MONSERRAT AGUILAR LARA JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ	
EL CONCEPTO DE NÚMERO DESDE LA ÓPTICA DE LA DISCAPACIDAD VISUAL; UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN	151
YAJAIRA ARROYO VILLA JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ	

PRÓLOGO

Cuando Fernando Savater afirma que «el mundo está desordenado por la injusticia y la violencia», sin duda impulsa la obligada pregunta acerca de qué podemos o debemos hacer para participar en su resolución; elegir el valor de la educación compromete a imaginar una verdadera y plena formación humana que permita a las personas a vivir en armonía con los demás y con el medio que les rodea.

La educación así vista, pulsa en el movimiento de las personas y se extiende como un *cielo* en el que construyen su principal herramienta de supervivencia: el aprendizaje. Porque el aprendizaje es adaptación, cooperación y transformación del entorno; es el proceso mediante el cual las niñas, los niños y los jóvenes dialogan, proponen y actúan, irrumpiendo en ellos mediante procesos cognitivos que proyectan la cultura y la sociedad.

Así, cada uno de ellos es el pasado acumulado y el mundo, su extensión para construir el futuro sobre la base de una educación liberadora, democrática e inclusiva para una mejor sociedad. Por ello, el futuro de la educación y de sus mecanismos de enseñanza, así como de cualquier otro fenómeno de la cultura, tiene que ser el resultado de nuestra visión y de nuestra acción sobre el presente, pues no existen realidades aisladas de las personas, ni tampoco conocimientos desvinculados de la realidad.

Estas afirmaciones nos permiten además precisar, que es tarea de todo educador proponer una formación para el futuro que comprometa sus esfuerzos por intentar eliminar las prácticas y las conductas, sociales y culturales, que se basen en mecanismos de desigualdad e intolerancia, impulsando procesos que contribuyan a erradicar la discriminación y la pobreza.

Aquí es donde irrumpen propuestas de inclusión social y educativa concebidas como formas de vivir, como estilos particulares de actuar y participar en la sociedad, que permiten conocer y comprender a cada persona en su singularidad a la vez que en su complejidad.

En el ámbito educativo, la inclusión implica un proceso que fomenta la participación y pertenencia de todos los alumnos y, al mismo tiempo, la eliminación de las barreras que conllevan a procesos de discriminación y exclusión. De ahí su importancia en los actuales procesos educadores, pues desde la educación inclusiva es posible concebir a la escuela y al aula como una comunidad que debe garantizar el derecho que todos los alumnos tienen a aprender junto a sus iguales en el contexto de un *currículum* común.

Por fortuna, en los últimos años se han desarrollado en nuestro país y en algunos otros países de América latina, diversas líneas de investigación que profundizan en la

necesidad de conocer los procesos de mejoramiento que se producen en los centros que impulsan y desarrollan prácticas inclusivas. Los resultados de estos estudios nos permiten observar una panorámica general acerca de cómo son estos centros, cuáles son sus condiciones organizativas y las experiencias desde la formación docente que impulsan.

Así, la presente compilación de prácticas inclusivas desde las experiencias formativas de los futuros docentes, se convierte en una valiosa contribución para el análisis de estos procesos; sin embargo, refleja también el compromiso que los cuerpos académicos asumen para incorporar en sus tareas formativas los valores de diversidad e inclusión tan necesarios en las complejas trayectorias del *ser docente*.

Los nueve estudios aquí reunidos, dan cuenta y razón de un amplio espectro de temas, que van desde los estudios exploratorios y descriptivos al interior de las aulas en las escuelas normales, la cultura y los valores inclusivos, el juego como estrategia para estimular los procesos cognitivos en niñas y niños de preescolar, hasta propuestas de intervenciones pedagógicas para impulsar la autonomía personal y el aprendizaje de sistemas especializados como el *braille* y la revisión de las prácticas inclusivas y sus valores en los centros de alto rendimiento académico.

Sin duda, una gran aportación académica y pedagógica que ha realizado el Cuerpo Académico «Inclusión Educativa, la Diversidad como Valor», integrado por los reconocidos docentes e investigadores de la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» José de Jesús Reveles Márquez e Hilda Cristina Maldonado López.

Esperamos que la lectura y el análisis de los trabajos aquí compilados, se conviertan en guías y orientaciones pedagógicas de las generaciones de docentes en formación; pues si resulta cierto aquello de que *vivimos en el lenguaje que creamos*, entonces incorporar en el nuestro los valores y las prácticas de una educación inclusiva, es el reflejo de una intencionalidad dirigida hacia la dignificación de las personas, en la búsqueda de una convivencia plena y democrática de las sociedades en el siglo veintiuno.

DAVID EDUARDO RIVERA SALINAS

Universidad Autónoma de Zacatecas

Verano del 2020

PROMOVIENDO CULTURAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN NORMAL EN ZACATECAS, MÉXICO

JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ
FRANCISCO VELA MOTA
HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ
YÉSICA ARGENTINA LÓPEZ GALVÁN
CLAUDIA LIZBETH SOTO CASILLAS
ALDO ESAÚ RODRÍGUEZ GUEVARA
MOISÉS ANTÚNEZ GARCÍA

Cuerpo Académico: Inclusión Educativa, la Diversidad como Valor.
Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» Zacatecas, México

RESUMEN

El presente artículo pretende difundir los resultados de un estudio exploratorio descriptivo en el que se abordan dinámicas cotidianas sobre culturas inclusivas en salones de clase de nivel superior en Escuelas Normales del estado de Zacatecas, México, contrastadas con el *Índice de inclusión* de la UNESCO. Con base al estudio, se puede mencionar que es necesario desarrollar sistemas y escenarios que respondan a la diversidad y donde se valore a todas las personas, además, reconocer que se puede manifestar la inclusión de manera diferente, por lo tanto, la cultura será particular y se deberán incorporar los valores inclusivos que se vayan determinando por parte de la comunidad educativa en la Institución.

Es así que los resultados reflejan —desde la interpretación nuestra— que la cultura inclusiva debe ser el *eje neurálgico* para atender las diferencias individuales de aprendizaje de todos los miembros de la comunidad educativa.

Palabras clave: Inclusión, cultura, diversidad, docencia, investigación.

Abstract. This article aims to disseminate the results of a descriptive exploratory study that addresses daily dynamics about inclusive cultures in undergraduate degree classrooms of Normal Schools in the state of Zacatecas, Mexico, in contrast with the UNESCO inclusion index. Based on the study, it can be argued that it is necessary to develop systems and scenarios that respond to diversity in which all people are valued, in addition it is recognized that inclusion can be manifested in different ways, and therefore,

the culture will be particular and the inclusive values that will be determined by the educational community in the Institution must be incorporated.

Thus, the results reflect from our interpretation that the inclusive culture must be the «neuralgic axis» to address the individual learning differences of all the members of the educational community.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene el propósito de dar a conocer un diagnóstico de la situación actual del significado de inclusión y diversidad que le otorgan los docentes en formación del nivel superior en la Educación Normal del estado de Zacatecas, México, donde se especifica su práctica pedagógica habitual, es decir, se da a conocer como es vivenciado en la práctica el concepto de inclusión y diversidad a partir de la perspectiva educativa.

Al hablar de culturas en el marco inclusivo, nos estamos refiriendo a lo que expresa Castro (Plancarte P. 2017), al afirmar que la cultura es entendida como «el conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartido por todos los miembros de un equipo o grupo humano, que les permite lograr objetivos comunes y vivir armónicamente» (p.219).

Para lograr lo antes mencionado es necesario lo que expresa Booth y Aiscow (2002) al señalar que «desde la perspectiva escolar, es necesario tener desarrollados valores inclusivos, que sean compartidos por toda la comunidad escolar y las familias» (p.18).

Diferentes estudios han tratado de identificar el tipo de cultura que tienen algunas escuelas en el marco inclusivo, para identificar lo que debe hacerse al respecto; sobresale la investigación de Dyson, Howes y Roberts (2002), quienes analizan la eficacia de las medidas escolares de promoción de la inclusión y la participación de los alumnos y profesores en la cultura, los planes de estudio y las comunidades de la escuela.

Los resultados revelaron que existen datos de conductas empíricas sobre la relación entre las acciones de la escuela y la participación de todos los aprendices, sus resultados fueron que en las escuelas que trabajan sobre políticas inclusivas, existe un consenso en el que predominan los valores de respeto a la diversidad y la voluntad de ofrecer a todos las mismas oportunidades de aprendizaje, en un escenario con ambientes de colaboración y resolución de problemas conjuntos. Un dato importante a señalar en éste estudio, es que las autoridades educativas están comprometidas en promulgar y difundir prácticas basadas en valores inclusivos.

Otro de estos estudios es el que comparte Flores, García y Romero (2017), al analizar prácticas inclusivas en la formación docente en México, en cuyos resultados se puede apreciar que al comparar la percepción del estudiantado y el equipo de investigación, las y los docentes de la escuela normal participante tienen mayores prácticas inclusivas en

las categorías de uso del tiempo, evaluación, reflexión y sensibilización; mientras que es necesario que se fortalezcan las condiciones físicas del aula, la metodología y la relación maestro-alumno.

El interés del presente artículo es centrarse en los docentes en formación como constructores sociales de culturas inclusivas, porque son los que pueden producir los cambios necesarios en la enseñanza y lograr incluir la diversidad en el trabajo del aula, eliminando las barreras que desfavorecen los aprendizajes de los alumnos que presentan necesidad educativa específica.

El romper estas barreras e incluir la diversidad en el aula, significa un cambio de actitud importante de parte de los actores educativos y un compromiso de la institución para mejorar sus prácticas pedagógicas. Es necesario romper con los esquemas educativos tradicionales y con la homogenización de la enseñanza, permitiendo mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos y no sólo para algunos.

MARCO TEÓRICO

Los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al enorme reto de ofrecer a todos los niños, niñas y jóvenes una educación de calidad. En diferentes foros, conferencias, declaraciones y recomendaciones internacionales, se afirma que el paradigma educativo para conseguir una educación de calidad más justa y equitativa es el de la *Atención a la Diversidad* para lograr una verdadera *Inclusión Educativa*.

La *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 estados miembros que la suscribieron y es la guía de referencia para el trabajo de la institución en pos de esta visión durante los próximos 15 años.

El conocimiento de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) asociados a esta *Agenda* ayuda a evaluar el punto de partida de los países de la región así como analizar y formular los medios para alcanzar esta nueva visión del desarrollo sostenible, que se expresó de manera colectiva y quedó plasmada en la *Agenda 2030*.

El objetivo 4 de dicha agenda garantiza una educación inclusiva, equitativa y de calidad, también promueve oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; la consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible. Se han producido importantes avances con relación a la mejora en el acceso a la educación en todos los niveles y el incremento en las tasas de escolarización en las escuelas, sobre todo en el caso de las mujeres.

Se ha incrementado en gran medida el nivel mínimo de alfabetización, si bien es necesario redoblar los esfuerzos para conseguir mayores avances en la consecución de

los objetivos de la educación universal. Por ejemplo, se ha conseguido la igualdad entre niñas y niños en la educación primaria en el mundo, pero pocos países han conseguido ese objetivo a todos los niveles educativos.

Es necesario, por ende, reconocer que la diversidad está presente en todos los espacios sociales. Si bien en otros tiempos no había sido debidamente reconocida en determinados ámbitos, no por ello su existencia dejaba de ser un hecho. Es indudable que las escuelas son el *motor* del cambio, el espacio donde se producen las verdaderas transformaciones y es precisamente en este escenario donde hay que buscar medios para incluir a todo el alumnado sin exclusión alguna.

Se necesitan docentes con aptitudes para detectar barreras que dificultan el aprendizaje y la participación, además de promover la cultura de la igualdad y la aceptación. Se precisan equipos directivos que ejerzan un auténtico liderazgo en la tarea de impulsar los principios de la inclusión educativa: presencia, participación y logros.

LA EDUCACIÓN, LA CULTURA Y LA DIVERSIDAD

La educación escolar responde al hecho de que ciertas facetas del desarrollo de la persona, ligadas fundamentalmente a la cultura, sólo están aseguradas si se lleva a cabo una intervención planificada desde la escuela. El desarrollo cultural, que se ha producido a lo largo de la evolución de los grupos sociales, no viene incorporado en las capacidades de cada persona, ni se asegura por la mera interacción del sujeto con su entorno físico.

La escuela como institución creada por la sociedad con la finalidad de intervenir en la educación de las personas de manera sistemática y de acuerdo al tipo de individuo que se desea formar, está orientada por el discurso político educativo oficial, que da las líneas generales en cuanto a los programas curriculares y las normativas del sistema educativo.

Para Gimeno (2001), la escuela en su labor de transmitir la cultura a las nuevas generaciones, selecciona los elementos y contenidos culturales, entendiéndose que estos son parte de la creación de significados sobre lo que vemos, hacemos y deseamos, por lo tanto, también influyen en las relaciones sociales, las formas en que percibimos al otro, lo interpretamos, interactuamos, nos comunicamos, reaccionamos, etc., todo lo que hacemos con determinados significados (p. 103).

También plantea que «los humanos somos creadores de una cultura general y una social». Las dos culturas se distinguen, por un lado, una de ellas es la creación de significados, siempre necesitamos dotar de sentido lo que nos rodea y a nosotros mismos —cultura general— y la otra es una cultura creadora de relaciones que nos vinculan con los demás, porque siempre necesitamos de alguien —cultura social—. La cultura es la base del vínculo social, que exige a un grupo que la comparta intersubjetivamente.

Lo cierto es que toda sociedad tiene su propia cultura, pero podemos reconocer corrientes socioculturales más globalizadas que tienden a crear sus propias tendencias, estilos de vida, etc., que pueden variar en el tiempo histórico y en el lugar geográfico. En la actualidad, vivimos en una sociedad identificada como sociedad del conocimiento, caracterizada por determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales, con fuertes influencias en las identidades de las naciones a nivel mundial. En esta nueva realidad social y cultural, la cuestión de la diversidad se ha convertido en uno de los ejes centrales para las sociedades humanas.

La globalización cultural, económica y social, las migraciones internas —dentro del mismo país— y las externas —de extranjeros—, la creación de culturas colectivas globales a través de los medios de comunicación masivos y de la *internet*, trae de la mano, quizás como nunca antes en la historia humana, la convivencia de grupos diversos. En este marco y tal como lo muestran los desarrollos recientes de la política internacional, la tolerancia y el respeto a la diferencia, emergen como elementos centrales para mejorar la calidad de vida de la población.

Para la UNESCO (2016), la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la *Agenda 2030*.

Así mismo, la calidad de la educación, desde la perspectiva de la inclusión, implica un equilibrio entre excelencia y equidad. Es decir, no se puede hablar de calidad cuando tan sólo una minoría de estudiantes aprende lo necesario para participar en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida, la diversidad cultural en una sociedad es una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora.

Es así que tal como lo menciona Tedasco (2004), «el desarrollo de escuelas y sociedades más inclusivas e igualitarias no puede lograrse solamente a través de la educación, siendo necesaria una mínima equidad social que garantice las condiciones que hacen posible el aprendizaje».

Esta diversidad es un componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sostenible, gracias, entre otros, al dispositivo normativo, hoy día ya completo, elaborado en el ámbito cultural.

En ese sentido, creemos que hay que estar alertas al resurgimiento de tendencias autoritarias que tienden a ver en el otro, ya sea el pobre, el inmigrante, el discapacitado —el diferente—, una amenaza para su bienestar y su estilo de vida. Nos parece funda-

mental no renunciar a enseñar en este contexto, sino buscar enseñar mejor, poniendo a los niños y jóvenes en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela, a mundos de conocimientos y culturas diferentes, que promuevan actitudes y disposiciones más abiertas, más justas y más solidarias con relación a los otros.

LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

El cómo generamos una educación equitativa para todos y con todos a partir de las diferencias es un problema presente cada día en el aula. Los estudiantes son diferentes entre sí, ya sea por su nivel cultural, por la presencia de rasgos étnicos minoritarios, de género o por situación socioeconómica; individuales en cuanto a intereses, maneras de relacionarse, etc., estas diferencias individuales también se pueden expresar en diversos ritmos y maneras de aprender.

La necesidad de una transformación de los sistemas educativos y especialmente de las escuelas es una cuestión trascendental para dar respuesta a la diversidad del alumnado que está presente en el aula. Con este fin, la preocupación de la educación inclusiva está en flexibilizar y transformar las prácticas pedagógicas y la organización de la escuela para atender las diversas necesidades educativas de los alumnos, que son la consecuencia de su procedencia social, cultural y de sus características personales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses.

La inclusión de la diversidad requiere de un cambio cultural, pues las políticas o decretos por sí solos no pueden producir los cambios necesarios en cuanto a actitud, voluntad y disposición para aceptar y trabajar con la diversidad. Necesitamos entender que la diversidad es un factor presente en nuestra sociedad y que esas diferencias significan un aporte. Independientemente del nivel de competencias que cada uno tenga, siempre tenemos algo que entregar a la sociedad.

Para Arnaiz y De Haro (2004) es importante tener claro que la diversidad en todas sus manifestaciones representa un importante desafío para los sistemas educativos, y difícilmente éstos harán que se pueda desarrollar una interacción positiva entre el alumnado que genere conocimiento, aceptación y valoración de los otros si se antepone asimilación a inclusión.

La asimilación defiende un único modelo educativo y cultural cuyo objetivo es que todos los grupos y minorías adopten ese modelo, con los contenidos, las metodologías, los valores, las normas y las señas de identidad de la cultura dominante. Este planteamiento no reconoce que la sociedad es diversa, que en el ser humano habita como característica primordial la diferencia.

Por ello, es de considerarse que uno de los mayores retos para el sistema educativo mexicano es como lo menciona Martínez (2011), «debemos entender y promover po-

líticas y prácticas de inclusión que permitan alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria a todo el alumnado, aunque este objetivo es muy difícil de alcanzar si en la sociedad no se dan las mínimas condiciones de igualdad y justicia social» (p. 165).

En ese sentido, tal y como lo expresan Levinson, Sutton y Winstead (2010), «es necesario ser conscientes de que no se puede pretender que el sistema educativo acabe con la discriminación social y cultural»; no por sí sólo, sino que exige el desarrollo y cumplimiento de políticas que mejoren las relaciones entre la educación en la escuela y el entorno.

En consecuencia, dada la situación de diversidad en la sociedad, apostamos por la educación inclusiva, porque supone una filosofía de actuación que sobrepasa el marco de lo educativo y hace hincapié en la construcción de políticas no segregadoras, evitando procesos de exclusión y apostando por la inclusión de todos los ciudadanos.

Estamos convencidos de que la inclusión es un proceso de reestructuración escolar, un proceso de cambio que lleva su tiempo y que México tiene una responsabilidad inclusiva histórica que debe solucionar. Por eso, compartimos la propuesta de Flecha (2010), al expresar que «se requiere una línea de construcción de una escuela inclusiva entendida en términos de comunidad de aprendizaje, es decir, que el proyecto curricular de centro se haga no desde una perspectiva técnica o administrativa, sino fundamentalmente crítica y transformadora, con la participación activa e implicación crítica de alumnos, familias, entidades y agentes sociales».

Según Portera (2009), para conseguir ese gran objetivo socioeducativo se hace indispensable una profunda reflexión pedagógico-educativa que conduzca a una formación intensa como educación para toda la vida.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Desde la óptica de Esteve (2010), los orígenes del movimiento inclusivo son establecidos en los años setenta, en la Ley de 1975 sobre «Education for All Handicapped Children ACT» de Estados Unidos. Otros autores como Jiménez (2010), sitúan los orígenes de lo que se conoce hoy como educación inclusiva en el movimiento REI —Regular Education Initiative—, surgido en Estados Unidos en los años ochenta como una forma de incluir el sistema de educación especial en el sistema de educación general para educar a los alumnos compartiendo las mismas oportunidades y recursos de aprendizaje.

Actualmente, para Lopes-Aznaga (2011), el desarrollo de teorías y prácticas educativas ha llegado a distinguir entre integración e inclusión. La finalidad de la inclusión es mucho más amplia que la de integración, mientras que ésta pretende asegurar el derecho de las personas —fundamentalmente las que presentan alguna discapacidad— a educarse en los centros ordinarios, la inclusión aspira a hacer efectivo el derecho a una

educación equitativa y de calidad para todos los alumnos, ocupándose sobre todo de aquellos que se encuentran excluidos o en riesgo de exclusión, para que puedan convertirse en ciudadanos activos, participativos, críticos y solidarios.

En definitiva, como afirma Jiménez (2010), «la integración es una manera de entender la diferencia, la inclusión es una manera de entender la igualdad».

Desde la óptica de Aguado (2009), la atención a la diversidad y el logro de una igualdad de oportunidades real debe ser un reto permanente para las instituciones educativas, fundamentalmente la escuela y los docentes que ejercen su trabajo en los niveles de enseñanza obligatoria. Por ello, se impone la necesidad de revisar la idea misma de inclusión y sus implicaciones en la escolaridad obligatoria.

Como ha expresado Gairín (2009), «supone, asimismo, un compromiso real con la democratización educativa, al explicar las intenciones formativas y extender los beneficios de una propuesta a todos los estudiantes. Es aquí donde tiene sentido hablar de implicación personal y de entusiasmo colectivo, del centro educativo como unidad básica de cambio o del reto de las innovaciones como referencias para un cambio más global» (p. 23).

Estas son las razones por las que estamos convencidos de que construir una escuela inclusiva es un gran reto si queremos de verdad que las relaciones de empatía en el aula acaben con los fenómenos de aislamiento y discriminación. La escuela inclusiva es el marco para el desarrollo de un conjunto de valores y creencias democráticas, porque no sólo respeta el hecho de las diferencias, sino que las valora como algo positivo porque la diferencia es un principio de complementariedad.

Educar desde una perspectiva inclusiva como expresa Escarbajal (2009), «supone preparar a las personas para vivir en una sociedad donde la diversidad no sólo es legítima, sino que es apreciada como un valor».

Así, la escuela inclusiva tal como lo expresan Domínguez y Feito (2007), debe plantearse como una de sus finalidades esenciales que todos los alumnos se formen como ciudadanos, «unos ciudadanos libres, críticos, iguales, justos y solidarios, desarrollando la ciudadanía ética, política, cívica, ecológica e intercultural». (p.14)

A este respecto, Domínguez (2007), resume las características de una escuela inclusiva y democrática:

- a) Es una escuela abierta a todos los alumnos, independientemente de sus características sociopersonales. Es una escuela que no discrimina a nadie.
- b) Es una escuela gestionada desde la comunidad que busca la autogestión y el autogobierno. Ello implica el reconocimiento de la plena autonomía de las comunidades locales.
- c) Los fines generales deben estar diseñados en función del respeto a todos los alumnos

como sujetos libres y autónomos, como ciudadanos del mundo, capaces de desarrollar competencias de manera crítica y autocrítica.

- d) Es una escuela con una gestión democrática y con un currículum integrador y respetuoso de la diversidad.
- e) Es, finalmente, una escuela con una metodología y unos procedimientos didácticos que fomentan la participación de todos los alumnos y el trabajo colaborativo porque cree en el alumno como protagonista en los procesos de aprendizaje-enseñanza.

Convertir un centro educativo en una escuela inclusiva eficaz es crear las condiciones que faciliten los procesos de mejora y dar la oportunidad a los docentes de innovar en sus prácticas diarias para construir una educación para todos.

En conclusión, no vivimos en un mundo homogéneo ni igualitario. Debemos ser conscientes de que hay diferencias no sólo culturales, sino económicas, sociales y políticas, y que éstas son las que verdaderamente separan a las personas, no el color de la piel, ni la religión, ni el idioma.

Al menos no tanto como las condiciones en las que se vive. Por eso, gran reto nos presenta la sociedad plural en la que vivimos, pero sin duda el mayor de ellos, como señala Benhabib (2006), es «profundizar en el proyecto democrático de cada país».

De ahí que, en el ámbito educativo, la inclusión nace como una apuesta decidida por la valoración positiva de la diversidad en nuestra sociedad y el reconocimiento de que la educación inclusiva es para todos, por lo que necesitamos escuelas eficaces que hagan realidad ese propósito. Esta es una premisa ineludible de cualquier política que se precie de defender los valores democráticos. Sólo sobre la doble base de la igualdad jurídica y de la educación inclusiva es posible hacer realidad un reconocimiento social que acepte sin miedos la diversidad en todas sus manifestaciones sociales y personales.

Por todo ello, como expresa Barrio (2009), «cada vez más, estamos convencidos de la necesidad y el compromiso entre los profesionales de la educación de ofrecer prácticas educativas inclusivas para todos, construir escuelas eficaces, escuelas que favorezcan el éxito académico», pero para ello, también se comparte la necesidad de que la escuela tenga el apoyo sociopolítico necesario. Pero quizá lo que resulte difícil de comprender y asumir para algunos es que la inclusión, como proceso es interminable, está siempre en constante construcción y continuamente se alimenta de nuevas experiencias.

La inclusión de la diversidad en el aula, significa hacer efectivo para todos «el derecho a la educación de calidad, la igualdad de oportunidades y la participación». Además, significa eliminar las barreras que enfrentan muchos alumnos para acceder al aprendizaje y participar. Estas barreras están en la sociedad, en la escuela, en el aula y muchas veces en las mismas personas que tienen la labor de enseñar.

Si centramos la atención en el logro de aprendizaje y al desarrollo de habilidades cognitivas en el quehacer educativo de la escuela, existe un gran número de alumnos que presentan dificultades, retrasos y fracasos escolares en este proceso de adquisición y desarrollo del aprendizaje.

Estas dificultades, de acuerdo a las nuevas tendencias educativas, son consideradas bajo el término de «necesidades específicas de apoyo educativo», las que implican que cualquier alumno que presente dificultades para progresar en el aprendizaje escolar, por la causa que sea, debe recibir la ayuda y apoyo necesario, durante el tiempo que lo requiera, en un contexto educativo lo más normalizado posible.

Pero además, en la escuela se encuentran alumnos que presentan dificultades especialmente en su adaptación escolar, generalmente presentan conductas que dificultan su integración y/o inclusión, que ponen en muchas ocasiones en *jaque* al sistema, junto a su estructura poco flexible y sus reglas. El sistema frente a ellos responde con más reglas, lo que produce un choque y alejamiento de ambas culturas: la de los alumnos y la de la escuela.

Frente a la realidad actual de nuestra sociedad y de las emergentes necesidades educativas de los alumnos, se hace cada vez más necesario pensar en una educación inclusiva. La diversidad humana se ha hecho cada vez más evidente como también la brecha cultural entre los alumnos de diferentes niveles socioculturales.

Las necesidades y exigencias educativas de la actualidad, con las influencias y cambios sociales que ha traído el proceso de globalización mundial, requieren de innovaciones de gestión, innovaciones pedagógicas, y una estructura de escuela donde se propicie y respete la diversidad y se favorezca la tolerancia, sin importar las condiciones personales, sociales, económicas, étnicas y religiosas de la persona. Este desafío nos enfrenta a la necesidad de crear comunidades educativas abiertas y respetuosas de la diversidad, capaces de brindar un espacio de desarrollo humano para todos, evitando la discriminación y las desigualdades.

En nuestro país, se han llevado a cabo diferentes experiencias educativas de inclusión y otras que han sido más bien una integración en establecimientos de educación regular, tanto subvencionados como particulares, que de una u otra forma han favorecido la integración de personas con discapacidades permanentes y permanencia de alumnos que presentan necesidades educativas especiales pero que su discapacidad es transitoria.

El término «integración educativa» tiene relación con las acciones tomadas en un contexto histórico para defender los derechos de las personas con necesidades educativas especiales a no ser excluidas del sistema y de tener acceso a una educación de calidad y a espacios de participación e integración social.

Dentro de este contexto, el nuevo modelo que se avizora, ha de implementar nuevas políticas educacionales del país, que estarán cimentadas en las Escuelas Normales,

promoviendo una cultura inclusiva que favorezca la identificación y trabajo ante la presencia de dificultades de los alumnos, con el fin de favorecer el logro de nuevos aprendizajes escolares a partir de las competencias individuales y atender estas necesidades en el contexto de la educación regular.

Esto tiene la gran misión de dotar a las instituciones educativas y en especial a los profesores de las condiciones, herramientas pedagógicas, materiales y ayudas necesarias para favorecer el logro de aprendizajes de los alumnos, su inclusión y participación en el sistema escolar y en la sociedad.

Esta nueva perspectiva educativa, que prevalece en las nuevas políticas, ha sido parte de un proceso que deja atrás la educación segregada, para dar paso a una educación para todos los alumnos, que tiene como propósito el respeto y consideración en el quehacer educativo a la diversidad y no a la homogenización, dando pie a una educación de las oportunidades, ofreciendo recursos y apoyo especializado para satisfacer las necesidades educativas específicas presentes en las aulas.

La tarea de la inclusión escolar, sin embargo, es una responsabilidad social donde la escuela desempeña un rol preponderante; por esto no valen los esfuerzos aislados del profesor o de los padres, sino que la inclusión se posibilitará en la medida que el proyecto educativo de la Escuela Normal contemple como tarea prioritaria la inclusión, la no segregación.

METODOLOGÍA

El estudio del cual procede el artículo, es de tipo mixto, exploratorio descriptivo.

POBLACIÓN

Se determinaron las unidades de análisis a partir de los rasgos deseables del perfil de ingreso y egreso de alumnos normalistas que a través de su formación, necesariamente tienen conocimientos sobre atención a la diversidad en el aula y por ende, son precursores de la inclusión educativa; es decir, la población objeto de estudio, que en este caso son alumnos que cursarán el 3° y 5° semestre de la Licenciatura en Educación Especial y el 2° de Inclusión Educativa de la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» en el estado de Zacatecas. Definiendo así el *universo homogéneo* como el conjunto total de elementos que constituyen el área de interés, siendo el tamaño de la muestra 77 alumnos. La técnica de muestreo fue no probabilístico intencional.

MÉTODO

Rutas en la investigación

El presente estudio está determinado por dos rutas; la primera, tiene que ver con la ob-

tención de la información —delimitada en 3 fases—, mediante la puesta en marcha del proceso de instrumentación de la recopilación de datos y análisis de los mismos; y la segunda, aquella en la que se socializan los resultados y expertos participan en el tema, así como elaborar propuestas de mejora e intervención de las prácticas educativas respectivamente. Además, la observación no participativa complementará la información dada en la encuesta a los grupos focales.

ENCUESTA

De acuerdo con García Ferrando (1993), una encuesta «es una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población».

ENTREVISTAS ESTRUCTURADAS

En este caso fue necesaria la presencia del encuestador. El conjunto de preguntas estuvo previamente determinado —*Índex de Inclusión*— y el cuestionario fue mixto, ya que utilizó tanto preguntas abiertas como cerradas.

El cuestionario que se aplicó está sustentado en las dimensiones de estudio de la *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* que la UNESCO elaboró para ayudar a detectar barreras de aprendizaje en la búsqueda de políticas inclusivas en centros educativos en el mundo. El *Índex de Inclusión* es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro.

El proceso de utilización del *Índice* es, en sí mismo, una ayuda decisiva para contribuir a la consecución de ese objetivo. Este material anima a los docentes y otros profesionales de la educación a compartir y construir nuevas iniciativas sobre la base de sus conocimientos previos, les ayuda a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus escuelas para mejorar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas.

Por lo tanto, el *Índice* constituye un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Este proceso implica una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de las escuelas. Para el caso que nos ocupa, se establecen a continuación las dimensiones que se abordaron en el estudio.

DIMENSIONES DE LA ENCUESTA

- *Dimensión A.* Crear culturas inclusivas. Implica desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias. Tiene relación con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.
- *Dimensión B.* Elaborar políticas inclusivas. Implica asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- *Dimensión C.* Desarrollar prácticas inclusivas. Implica asegurar que las actividades áulicas y extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera del establecimiento. Estas prácticas educativas deberán reflejar la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para *orquestrar* el aprendizaje, la participación y superar las barreras que los impiden.

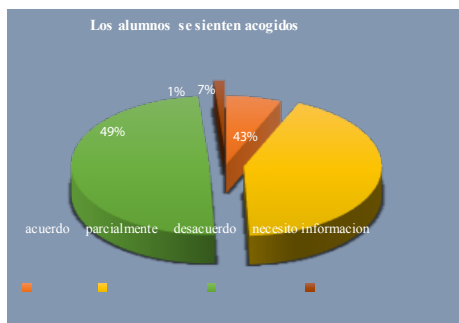
RESULTADOS

De acuerdo a la instrumentación de la encuesta, se concentra la información en un cuadro que establece los resultados por cada una de las dimensiones, obteniendo los siguientes resultados.

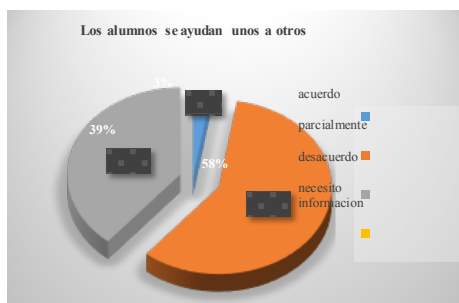
DIMENSIONES A.

Dimensión		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
	CREANDO CULTURAS INCLUSIVAS				
1	A todos los alumnos se les hace sentirse acogidos	5	33	38	1
2	Los alumnos se ayudan unos a otros	2	45	30	0
3	Se da una estrecha colaboración entre el profesorado	19	53	5	0
4	El profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto	41	34	0	2
5	Hay una relación adecuada entre el profesorado y los padres / tutores	13	29	25	10
6	El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente	11	48	5	13

7	Se motiva a todo el alumnado a que esté orgulloso de sus propios logros	27	30	17	8
8	Todos los estudiantes tienen altas expectativas	15	32	25	5
9	El personal docente, el equipo directivo, los estudiantes y los padres / tutores comparten una filosofía inclusiva	2	25	28	22
10	Los estudiantes son valorados según sus circunstancias	10	22	38	7
11	El personal docente y los estudiantes se tratan como seres humanos y, al mismo tiempo, como responsables de jugar su papel	28	45	3	1
12	Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar	10	28	32	7
13	El equipo directivo intenta eliminar barreras para el aprendizaje y la participación en todos los ámbitos escolares	8	30	36	3
14	La BENMAC se esfuerza por minimizar todo tipo de discriminación	10	22	41	4



De acuerdo a los resultados obtenidos en el aspecto de culturas inclusivas, es importante mencionar que más de la mitad de los alumnos encuestados, consideran que los alumnos no se sienten acogidos, un número importante de éstos —33 alumnos— manifiestan que lo sienten parcialmente y solo una minoría —5 alumnos— creen que si lo están.



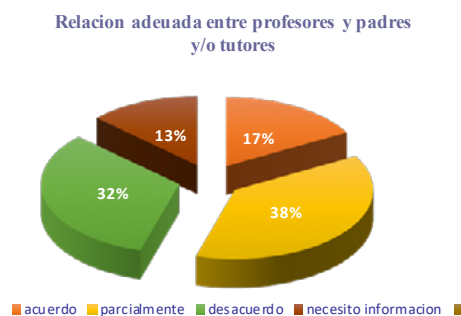
Aún y cuando en su mayoría los estudiantes encuestados consideran que parcialmente se ayudan unos a otros, un número importante de éstos —33 alumnos— no identifican esa solidaridad y solo el 3% de ellos esta totalmente de acuerdo.



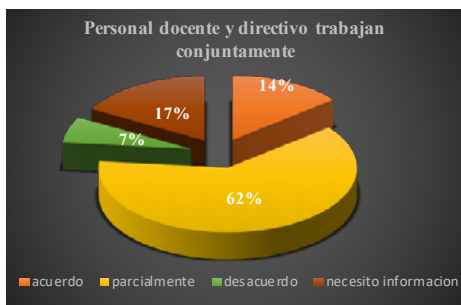
Para los alumnos encuestados es claro que los profesores tienen lazos de colaboración entre sí, sin embargo, identifican que en algunos casos es necesario tener mayor participación al respecto, así lo demuestran el 69% y 25% respectivamente.



Desde la óptica de los estudiantes encuestados, existe un trato de respeto entre profesores y alumnos; así lo determina el 53%, aún y cuando existe un 44% que considera que existe parcialmente buen trato entre profesores y alumnos, este dato inclina la balanza a positivo, ya que no existe ninguno que este en desacuerdo.

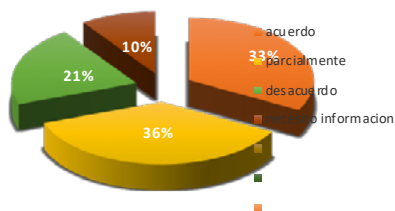


Aún y cuando un número importante —29 estudiantes— consideran que existe parcialmente una adecuada relación entre profesores y padres y/o tutores, es de considerarse que cerca de la mitad de los encuestados consideran inadecuada esa relación o no cuentan con la información suficiente para poder determinar un juicio al respecto; así lo determinan el 32% y 13 % respectivamente.



Para los estudiantes existe un trabajo parcial entre el personal docente y el directivo, así lo determina el 62% de ellos. Sin dejar de mencionar que el 17% de los encuestados requiere de mayor información para establecer una opinión y el 7% —5 alumnos— no percibe trabajo entre ambos perfiles.

Se motiva al alumnado a que este orgulloso de sus logros



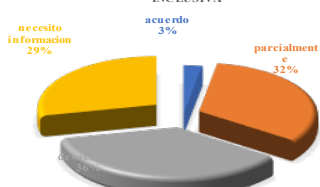
De acuerdo a los resultados obtenidos, los alumnos identifican rasgos que determinan que se sientan orgullosos de sus logros, así lo percibe más de la mitad de los encuestados. Sin embargo, existe un número importante de ellos —21%— que no está de acuerdo con la aseveración; además de otro tanto —10%— que no cuenta con la información suficiente para emitir un juicio.

Todos los estudiantes tienen altas expectativas



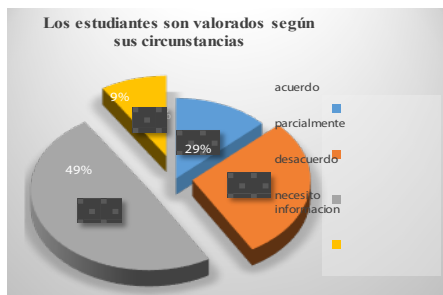
Aún y cuando más de la mitad de los encuestados considera que todos los estudiantes tienen altas expectativas de vida profesional, un número importante de ellos —32%— no lo considera así, además de que un 7 % no cuenta con la información necesaria para tener claridad al respecto.

EL PERSONAL DOCENTE, EL EQUIPO DIRECTIVO, LOS ESTUDIANTES Y LOS PADRES / TUTORES COMPARTEN UNA FILOSOFÍA INCLUSIVA

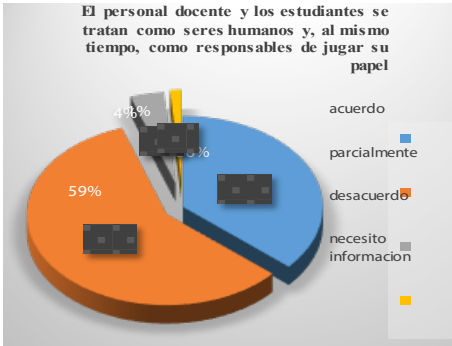


De acuerdo a la información obtenida con la encuesta a los estudiantes, es claro que en éste momento no se puede determinar que exista una visión compartida entre los actores que conforman la licenciatura en educación especial, en lo referente a una filosofía inclusiva; ya que más de la mitad de los encuestados no identifican con claridad la aseveración.

Los estudiantes son valorados según sus circunstancias



A partir de los resultados obtenidos en este aspecto a valorar, es claro determinar que los estudiantes consideran que no son valorados de acuerdo a sus características y circunstancias, así lo indica el 49% de los encuestados, el 29% juzga que son valorados parcialmente y solo el 13% se consideran valorados.



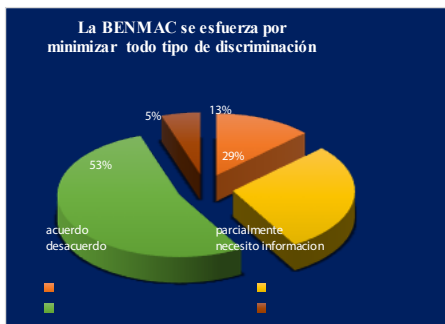
Los alumnos encuestados consideran que el personal docente y los estudiantes tienen un trato acorde a las circunstancias que le corresponde jugar a cada uno de ellos; así lo establece el 59% que lo considera de manera parcial, y el 36% está completamente de acuerdo con ésta aseveración.



De acuerdo a los resultados obtenidos en este ítem, es posible determinar con más de la mitad de los encuestados, que existe la convicción de que la atención a la diversidad es un factor rico para apoyar al aprendizaje, sin embargo, el 36% piensa que lo es solamente de manera parcial y 13% no la considera positiva.



Un 47% de los alumnos encuestados, consideran que el equipo directivo intenta eliminar barreras para el aprendizaje, sin embargo, de acuerdo a los mismos resultados, se puede apreciar que existen deficiencias en este aspecto, ya que un 39% solo lo identifica parcialmente y un 10% no observa ninguna intención de hacerlo.



Los alumnos encuestados no identifican esfuerzos en la «BENMAC» por minimizar todo tipo de discriminación, así lo demuestra el 53% de éstos, además que algunos —29%— sólo ven pocos esfuerzos, ya que lo perciben parcialmente.

CONCLUSIONES

Dimensión A. Crear culturas inclusivas

De acuerdo a la exploración del aspecto de la *Dimensión A. Crear culturas inclusivas*, en los alumnos de la Licenciatura en Inclusión Educativa y Educación especial de la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» se puede mencionar en éste momento de la investigación que:

- a) Los alumnos de las licenciaturas mencionadas, en su mayoría no se sienten acogidos y sólo algunos de ellos lo manifiestan así, pero sólo de manera parcial.
- b) Aún y cuando en su mayoría los estudiantes encuestados consideran que parcialmente los alumnos se ayudan unos a otros; un número importante de éstos, no detectan esa solidaridad.
- c) Para los alumnos encuestados es claro que los profesores tienen lazos de colaboración entre sí, sin embargo, identifican algunos casos en los que es necesario mayor participación. Además, consideran que existe un trato de respeto entre los profesores y los alumnos.
- d) Aún y cuando un número importante de estudiantes consideran que existe parcialmente una adecuada relación entre profesores y padres y/o tutores, es de considerarse que cerca de la mitad de los encuestados consideran inadecuada esa relación o no cuentan con la información necesaria para poder determinar un juicio al respecto.
- e) Así mismo, para los estudiantes existe un trabajo parcial entre el personal docente y el directivo, aún y cuando consideran que no cuentan con la información necesaria para realizar una aseveración más puntual en éste sentido.
- f) De acuerdo a los resultados obtenidos, los alumnos identifican que existen rasgos que determinan que se sienten orgullosos de sus logros, sin embargo, gran parte de ellos —21%— no está de acuerdo con la aseveración.
- g) Aún y cuando más de la mitad de los encuestados considera que todos los estudiantes tienen altas expectativas de vida profesional, un número importante de ellos —32%— no lo piensa así.
- h) De acuerdo a la información obtenida con la encuesta a los estudiantes, es claro que en éste momento no se puede determinar que exista una visión compartida entre los actores que conforman la licenciatura en educación especial e inclusión educativa, en lo referente a una filosofía inclusiva; más de la mitad de los encuestados no perciben con claridad la aseveración.
- i) Un dato importante de mencionar es que los estudiantes consideran que no son valorados de acuerdo a sus características y circunstancias, así lo determina el 49% de los encuestados; además de que el 29 % juzga que son valorados parcialmente.

- j) Los alumnos encuestados consideran que el personal docente y los estudiantes tienen un trato acorde a las circunstancias que les corresponde; además de que existe la convicción de que la atención a la diversidad es un factor rico para apoyar al aprendizaje; sin embargo, el 36% de éstos, considera que lo es solamente de manera parcial.
- k) Un 47% de los alumnos encuestados, consideran que el equipo directivo intenta eliminar barreras para el aprendizaje, sin embargo, de acuerdo a los mismos resultados, se puede apreciar que existen deficiencias en este aspecto, ya que un 39 % solo lo identifica parcialmente y un 10% no observa ninguna intención de hacerlo.
- l) Los alumnos encuestados no identifican esfuerzos en la «BENMAC» por minimizar todo tipo de discriminación, así lo demuestra el 53% de estos, además que algunos —29%— solo ven pocos esfuerzos, ya que lo determinan parcialmente.

CIERRE

Con base en lo anterior se puede afirmar que, para que se manifieste una inclusión educativa en las Licenciaturas de Inclusión Educativa y Educación Especial de la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» es necesario desarrollar sistemas y escenarios que respondan a la diversidad y valoren a todas las personas, además se reconoce que se puede manifestar la inclusión de manera diferente, por lo tanto, la cultura será particular y se deberán incorporar los valores inclusivos que se vayan determinando por parte de la comunidad educativa en ambas Licenciaturas.

Queda además claro que la cultura escolar inclusiva se va resignificando y se transmite todos los días en la cotidianidad, entre todos los miembros de la comunidad escolar ya que a través de ella se puede ir dando un cambio en el conjunto de creencias y valores, lo que determina una mayor participación del equipo directivo, docente, padres de familia y alumnos en general.

La cultura inclusiva debe ser el *eje neurálgico* para atender las diferencias individuales de aprendizaje de todos los alumnos. Para ello, se considera indispensable que se lleve a cabo un cambio en las actitudes y relaciones entre todos los miembros involucrados: directivos, profesores, alumnos, padres y comunidad normalista, que lleven a fortalecer los vínculos de comunicación y colaboración entre ellos, formando redes de apoyo que poco a poco lleven hacia una verdadera inclusión.

Es por que el camino hacia la inclusión educativa implica un proceso en el cual se debe recorrer de acuerdo a las posibilidades. Se reconoce que un cambio no puede ser rápido y radical, se requiere del esfuerzo de todos y trabajar en un modelo específico que al interior de las licenciaturas se construya y finque las bases para lograr los fines que se propongan.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, T. (2009), *Pedagogía intercultural*, A. García y A. Escarbajal de Haro (coordinadores), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 167-182); Badajoz, *Abecedario*; Ainscow, M.; Hopkins, D.; Southworth, G. y West, M. (2001), *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*, Madrid, Narcea; Álvarez, P. y Aunió, J.A. (2011), *El gasto público en educación cae por primera vez en 30 años*, www.elpais.com/articulos/sociedad/fasto/publico/educacion, consultado 14 de septiembre (2018).
- Araque, Sierra; Heidy, Tatiana y Towell, David (2011), *Fomentar la educación inclusiva para forjar una sociedad inclusiva*, *Reflexiones de un viaje a latinoamerica*, Centre for Inclusive Futures.
- Arteaga Martínez, Blanca y García García, Mercedes (2008), *La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula*, Universidad Carlos III, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Comunidad Autónoma del País Vasco (2012), *Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva*, Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Equipo Técnico de la Dirección de Educación Inicial (2010), *Inclusión educativa: el desafío de enseñar y aprender en y para la diversidad*, documento de apoyo a los lineamientos curriculares para la educación inicial.
- Gil, Francisco Javier y Bachs, Jaumet (2007), *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*, propedéutico USACH-UNESCO.
- Gimeno Sacristán, José (2001), *Educación y convivir en la cultura*, Editorial Morata, España (p. 103).
- González Ramírez, Teresa (2010), *Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas*. Revista educação, Artes e Inclusão vol. 01, año 03, Grupo de investigação educação arte e inclusão UDESC – CNPq Florianópolis – SC – Brasil.
- J.C. Tedesco (2004).
- León Guerrero, María José (1999), *La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en educación primaria y en educación especial de las universidades españolas*, profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 3, 2, Universidad de Granada.
- Meza García, Clara Lourdes (2010), *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres*, Tesis doctoral facultad de psicología, departamento de personalidad, evaluación y tratamiento psicológicos.
- Mora Villafuerte, Verónica (2015), *La formación del docente reflexivo en la atención a las individualidades de los alumnos en la escuela secundaria*, <http://educomunidadblogspot.mx/2006/02/la-formacion-del-docente-reflexivo-en.html>, consultado 14 de julio (2015).
- Sandoval, Marta y Echeíta, Gerardo (2014), *Valores y principios éticos en acción. Aterrizando en la práctica de la educación inclusiva*, Index for inclusion.

UNESCO, *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All* (Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la educación para todos), Paris, UNESCO (2005).

Valverde López, Adrián (2010), *La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria*, Escuela Normal Superior de México, Cuicuilco vol. 17 núm. 48 México, ene/jun.

CULTURAS Y VALORES INCLUSIVOS; UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN ZACATECAS, MÉXICO

ARANZA JOSEFINA REYES CASTAÑÓN

Coautoría:

JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ
HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ
DIANA ARIAS MALDONADO.

Cuerpo Académico: Inclusión Educativa, la Diversidad como Valor.
Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» Zacatecas, México

RESUMEN

El presente artículo es resultado de una experiencia de trabajo pedagógico de una estudiante de la LEE, Aranza Josefina Reyes Castañón, el cual se llevó a cabo en una Escuela Primaria con servicio de USAER del municipio de Guadalupe, Zacatecas y consta de un proyecto educativo en el que se promovieron culturas inclusivas, llevándose a cabo durante el ciclo escolar 2018-2019. Este trabajo permite reconocer que los alumnos aprenden de una manera diferenciada, lo que propicia que sus conocimientos puedan ser compartidos y con ello favorecer sus aprendizajes, habilidades y destrezas.

Palabras clave: Inclusión, diversidad, cultura, estrategia, barreras, valores, NEAE.

Abstract. This article is the result of a pedagogical work experience of Aranza Josefina Reyes Castañón, a student of the Special Education Degree which was carried out in an Elementary School with service from the USAER of the Municipality of Guadalupe, Zacatecas. It consists of an educational project in which inclusive cultures were promoted, taking place during the 2018-2019 school year. This work allows us to recognize that students learn in a differentiated way, which favors that their knowledge can be shared and with that, it favors their learning, abilities and skills.

INTRODUCCIÓN

La presente experiencia pedagógica fue el resultado de un año de trabajo que se experimentó de acuerdo al acompañamiento docente, donde en todo momento se realizaron

asesorías que permitieron la reflexión y análisis de la práctica educativa, que logró la culminación del presente artículo.

Desde que inició este trabajo académico se tuvo la conciencia de que esta experiencia se dejaría como legado y en un futuro compartirla con los colectivos académicos que tengan como interés la inclusión educativa y la atención a la diversidad en un espacio real y no solo teórico.

La inclusión deber ser considerada desde una perspectiva de enfoque relativamente nuevo en el área de la educación, este considera un cambio y transformación dentro de cada institución educativa, ya que este es un proceso mediante el cual se identificará y dará respuesta a diversas necesidades que expresa la comunidad estudiantil, buscando reducir la exclusión en la educación.

En el presente artículo se presenta una experiencia educativa, la cual comparte un escenario de inclusión en el que se promovieron acciones que favorecieron culturas inclusivas en una institución educativa de nivel básico durante el ciclo escolar 2018-2019.

Para la presente experiencia, primero hay que entender que la inclusión no es un conjunto de técnicas que se pueden emplear, sino el enfoque por el cual se debe regir la educación, la principal incógnita planteada fue «¿cómo se favorecería el proceso de transformación por el que toda institución transita para ser una escuela totalmente inclusiva donde se logre atender a la diversidad?».

Y es como se llegó a la conclusión que para propiciar factores que favorecieran el enfoque inclusivo se debe propiciar una cultura inclusiva, la cual debe estar cimentada en el establecimiento y enriquecimiento de valores.

Esta experiencia de trabajo pedagógico es el resultado de un proyecto que propició la participación y convivencia de todos los actores escolares de la institución en la que se llevó a cabo, aunado a los valores inclusivos y específicos que se trabajaron al interior de la institución.

ANTECEDENTES

La actividad de trabajo pedagógico realizado durante el ciclo escolar 2018-2019 hizo posible la elaboración del presente artículo, y se sustenta en el plan curricular 2004 de la Licenciatura en Educación Especial.

Para el desarrollo del presente trabajo fue necesario un ciclo escolar y se llevó a cabo en la Escuela Primaria «Juan Pablo García Maldonado», la cual brinda el servicio de apoyo a educación regular por parte de USAER y se encuentra ubicada en avenida Barones #6 en la colonia Camino Real, municipio de Guadalupe, Zacatecas.

La institución cuenta con ciertas adecuaciones estructurales para alumnos que se enfrentan a *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* —BAP— o presentan *Necesi-*

dades Específicas de Apoyo Educativo —NEAE—; referente a la infraestructura, todos sus accesos a salones, canchas y espacios administrativos cuentan con rampas.

El personal que conforma la institución está constituido por un director, subdirector, trece docentes titulares frente a grupo que atienden grupos designados de 1° a 6°, un maestro de educación física y educación especial, dos personas que integran el área de limpieza y dos personas encargadas de la cooperativa.

Con respecto a la matrícula, en el ciclo escolar 2018–2019 asistieron 450 alumnos distribuidos en trece grupos, existen dos grupos por cada grado, A y B, a excepción de 3° que son tres grupos A, B y C; cada grupo está conformado por alrededor de 30 a 35 alumnos, teniendo un promedio de edad entre 6 y 12 años.

El equipo de USAER «Luz María Saldaña de Vidal» basa su atención en las *Líneas Generales de Operación de los Servicios de Educación Especial* y en las *Normas de Control Escolar 2018*; se atendieron 20 alumnos que enfrentan BAP y NEAE transitorias o permanentes, de los cuales 13 son hombres y 7 mujeres.

DESCRIPCIÓN DE ALUMNOS ATENDIDOS

En cada una de las descripciones siguientes se expone, como ejemplos muestra, las dificultades que cada uno de los alumnos enfrenta, con referencia a la socialización y adaptación de su entorno escolar a consecuencia de diferentes factores que interfieren y dificultan los procesos para adquisición de aprendizaje.

Andrea: Presentó *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*, ya que se diagnosticó con discapacidad intelectual, es una alumna que se encuentra por debajo del nivel curricular del resto de sus compañeros de grupo, se le dificultaban las actividades de integración escolar. En ese momento cursaba el primer grado de educación primaria.

Se encontraba en el proceso de adquisición de la lengua escrita, reconocía la diferencia entre letra y número, no se le dificultaba hacer la asociación de letra por fonema, su fono-articulación no es concreta con ciertos fonemas, responde al dictado en palabras largas y cortas, el número de letras lo percibe como es la palabra y aún no sabía escribir su nombre.

Su forma de seleccionar la información es visual, trabaja de forma activa y se orienta socialmente de forma individual y requiere apoyo en todas las áreas referentes a habilidades socio-adaptativas.

Cristian: En el momento del estudio tenía 6 años y cursaba el 1^{er} grado, se diagnosticó con *autismo tipo 2*, y se caracteriza por no atender indicaciones, presentó conducta de fuga excesiva, tuvo poca o nula interacción con sus compañeros y maestros, no

permanecía en el salón de clases, su comunicación no es convencional, es ecolalia y constantemente tomó decisiones que lo pusieron en situaciones que podrían dañar su integridad.

El niño comenzaba a realizar contacto lápiz-papel, ya sea en su cuaderno o libro de trabajo, reconociendo la función de cada uno. Presentó problemas en la comunicación a nivel expresivo y receptivo, le es complicado establecer relaciones con sus compañeros y seguir indicaciones largas.

Se utilizó el método PEC'S de trabajo para lograr la comunicación, el cual se trabaja por medio del intercambio de imágenes utilizando diferentes reforzadores, identifica algunos colores básicos —rojo, amarillo, café, azul y naranja—, hace conteo de números aproximadamente hasta el 10 y repite la numeración por ecolalia o cuando ve ciertas imágenes. Su forma de seleccionar la información es visual y la organiza de forma concreto disperso. Es bastante individualista en el trabajo y requiere apoyo en todas las áreas de habilidades socio-adaptativas.

Santiago: A partir de los seis meses se incorporó al CAM #30 —atención temprana—, a la edad de 4 años ingresó al tercer año de preescolar en el jardín de niños «Julia Salazar de Gómez», desde su ingreso fue atendido por USAER debido a las necesidades que demandaba en la adquisición de aprendizaje y desarrollo general.

Al inicio del ciclo escolar 2018-2019 ingresó como alumno del primer grado de educación primaria en la escuela «Juan Pablo García Maldonado», donde continúa siendo atendido por USAER.

El alumno se encuentra en el nivel de escritura alfabético, ha adquirido un código escrito, sus grafías corresponden a valores sonoros, sus trazos en el cuaderno son desorganizados, da espacios muy amplios entre letra y letra, algunas grafías las hace muy pequeñas y otras muy grandes, se le dificulta mucho el trazo de la letra «s».

Nombra y escribe los números en orden ascendente del 1 al 10, realiza conteo y discriminación de cantidad por medio de objetos, utiliza material concreto para la realización de conteo, comienza a realizar sumas con unidades.

Selecciona la información de manera visual-auditivo, organizándola de forma concreta dispersa y se socializa con sus compañeros cooperativamente. Requiere apoyo en todas las áreas referentes a las habilidades socio-adaptativas.

Arturo: La edad de inicio de escolarización fue a los dos meses, ingresando a educación inicial en la instancia educativa «Garabatos» en el grupo de maternal 1. Cursó preescolar en el jardín de niños «Sor Juana Inés de la Cruz» a partir del segundo grado donde a la par recibía atención en el CREE, al ingresar fue remitido al servicio de USAER debido

a que presenta necesidades educativas especiales asociadas a problemas de lenguaje y enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación.

En su último informe de evaluación se plasma que durante el período agosto 2017-febrero 2018 el alumno muestra un aumento en su vocabulario, ahora es un poco más extenso en su comunicación, además mostró mejor modulación en el volumen de su voz.

Se encuentra en un nivel de escritura silábico-alfabético —considerado un nivel de tránsito—, algunas gráficas representan sílabas y otros fonemas. Otro problema que presentó es la comunicación a nivel receptivo y expresivo, se le complicaba la comprensión de instrucciones, presentó dificultades con la expresión en general, no solicita ayuda cuando la necesita. Identifica por percepción la cantidad de elementos por colección. Agrupa objetos según sus atributos cualitativos, reconoce las figuras geométricas básicas —círculo, cuadrado y triángulo—.

Jael: Es una alumna de seguimiento por parte de la USAER, presentó un problema de aprendizaje —*dislexia*—, que es un trastorno que afecta la funcionalidad de la conducta lectora y que le impide al sujeto extraer correcta y eficazmente la información escrita, por lo tanto, afecta su adaptación académica, personal y social.

Presentó retraso en el lenguaje, problemas en su articulación, dificultades severas en la discriminación y conciencia fonológica, problemas en la memoria operativa.

Identifica la escritura convencional de los números, del 1 al 10, realizó conteo oral y correspondencia número-cantidad, hasta el 10. Se le dificultó el procesamiento secuencial que deriva en los problemas de razonamiento lógico matemático y aún se le dificulta llevar a cabo los algoritmos de la suma y resta de un sólo dígito, para la solución de operaciones.

Tadeo: Alumno de nuevo ingreso al servicio de USAER, fue atendido por presentar dificultades en el aprendizaje, su nivel curricular se encuentra por debajo del promedio del grupo, por lo que se requirió hacer ajustes curriculares en todas las actividades y tareas educativas, y así disminuir las barreras que enfrenta en el aprendizaje y la participación. Se encontró en un nivel alfabético con omisiones y sustituciones de grafías para representar una palabra —ejemplo: b-d, p-q—, aún se le dificulta hacer la correspondencia al dictado letra por letra haciéndolo consciente de la correspondencia sonoro-gráfica.

Martín: Alumno que cursó su educación preescolar en el jardín de niños «Genaro Codina», donde fue canalizado a USAER, ya que fue identificado como un niño que presentaba aptitud sobresaliente en el área intelectual. Posteriormente ingresó a la Escuela

Primaria «Juan Pablo García Maldonado» en donde actualmente cursa el tercer grado de primaria y se le sigue dando atención por parte de USAER.

Se encontró en un nivel alfabético de maduración de la escritura, su estructura es la correcta, en algunas ocasiones comete faltas de ortografía omitiendo principalmente la acentuación de las palabras. Presentó buena comprensión lectora, rescata las ideas principales de los textos, su lectura es fluida y está en un nivel alfabético de maduración de la escritura, no presenta dificultades para la pronunciación de fonemas o palabras. Conceptualiza palabras de un nivel elevado de complejidad, tiene el buen hábito de la lectura.

Realiza operaciones básicas complejas sin presentar ninguna dificultad, tiene buen razonamiento matemático, busca sus propios procedimientos para la realización de problemas, reconoce todas las figuras geométricas y en tercera dimensión. Resuelve *acertijos* matemáticos con incógnitas y realiza transformaciones de cantidades a decimales y fracciones, su forma de seleccionar la información es kinestésica, organiza la información de manera concreta secuencial, trabaja de forma reflexiva y se orienta socialmente de forma individual.

Miguel: Ingresó a la edad de 4 años al jardín de niños «Armando Cruz Palomino» donde a partir del segundo grado fue remitido al servicio de USAER «Margarita Gómez Palacio» a sugerencia de la maestra titular del grupo para realizar la evaluación correspondiente, ya que presentaba problemas de aprendizaje, se solicitó un estudio electroencefalográfico.

Ingresó a la escuela primaria «Juan Pablo García Maldonado» en donde se dio seguimiento a su atención desde su primer ciclo escolar por la USAER #77, en donde la maestra lo remite al servicio por problemas de aprendizaje y conducta —en dicho momento el alumno ya estaba siendo medicado por parte del área de psiquiatría—. Actualmente cursa el tercer grado en el grupo C de la institución antes mencionada y se le sigue brindando atención por parte del equipo de USAER.

Respecto al trabajo con la numeración, reconoce los números aproximadamente hasta el 100, tanto al escribirlos como al leerlos, responde a ejercicios de series numéricas con diferente numeración. Su forma de seleccionar la información es visual, organiza la información de manera concreta disperso, trabaja de forma activa y se orienta socialmente de forma individual, por lo que requiere apoyo en todas las áreas referentes a habilidades socio-adaptativas.

Yahir: Alumno que al momento de la realización del estudio contaba con 8 años, es un alumno de seguimiento y es atendido por el servicio de USAER por presentar problemas de aprendizaje.

El alumno no ha logrado adquirir la lecto-escritura, además de presentar dificultades en el concepto de número —el signo gráfico con el valor posicional—, es por ello que se encuentra por debajo del promedio del grupo, por lo que se requirió hacer ajustes curriculares en actividades, tareas y exámenes, de manera que pueda ir disminuyendo las barreras que presenta en su aprendizaje y participación.

Identifica la escritura convencional de los números, realiza conteo oral y hace correspondencia número-cantidad, aproximadamente hasta el 10, se le dificulta llevar a cabo los algoritmos de suma y resta de un dígito, para la solución de operaciones emplea sus dedos para realizar el conteo, reconoce figuras como el círculo, cuadrado y triángulo.

Requiere apoyo en todas las áreas referentes a habilidades socio-adaptativas —auto-cuidado, actividades de vida doméstica, autodirección, cuidado de salud y seguridad así como actividades de ocio y recreación—.

Yeraldín: Cursó el preescolar en el jardín de niños «Genaro Codina» a partir del 2º grado, desde el primer momento fue remitida al servicio de USAER por problemas severos de lenguaje, recibiendo un diagnóstico del CREE refiriendo a que presentaba DI; al ingresar a educación primaria en la institución «Juan Pablo García Maldonado» se le dio seguimiento a su atención por el mismo USAER, dando un diagnóstico de problemas en el aprendizaje, en el momento de la experiencia cursaba el 5º grado en la misma institución.

Se encontró en un nivel de maduración de la escritura alfabética, considera reglas ortográficas, sólo en algunas ocasiones omite letras como «n» y «p» en palabras como institución, transportador, percepción o incompletos, responde al dictado de forma pausada, ya que le es necesario repetir varias veces las palabras de las oraciones para poder escribirlas.

Conoce los números aproximadamente hasta el 100, se identificaron dificultades para otorgar valor posicional en donde interfiere el cero así como para dar la nomenclatura correspondiente, tiene conocimiento y manejo de las tablas de multiplicar con respecto al 2, 3, 5 y 6, cuando se le dificulta encontrar un resultado inmediato hace el cálculo del resultado por medio del conteo con sus dedos tomando como referente el resultado anterior y le suma la cantidad siguiente.

Carlos: Alumno de seguimiento, comenzó a ser atendido por el servicio de USAER en el ciclo escolar 2016-2017 por presentar problemas de aprendizaje y encontrarse por debajo del nivel de su grupo, todavía no está plenamente adquirida la lengua escrita, así como las operaciones básicas, lo que dificulta la integración a las actividades escolares.

Se encontró en una etapa de maduración de la escritura en un nivel alfabético, con algunas omisiones y sustituciones para una palabra, reproduce su nombre, en el cual también omite letras, logra responder al dictado letra por letra haciéndolo consciente de la correspondencia sonoro-gráfica. Se comunica a través del lenguaje oral y gestual, su pronunciación es clara, ejecuta instrucciones, comprende conceptos abstractos en forma coherente, responde a cuestionamientos de su vida cotidiana.

Se le complica rescatar información de textos muy amplios y con un lenguaje más completo, no maneja muchos referentes en terminología, pero accede a la lectura, por lo que esta la produce de forma muy *silabeada* y se le dificulta la comprensión de lo que lee —o el rescate de información e ideas principales—, atiende en ocasiones al dictado letra a letra dando un valor sonoro-gráfico.

Realiza operaciones básicas como suma y resta con el procedimiento convencional, el algoritmo lo lleva a cabo de izquierda a derecha, sus resultados en las operaciones son acertados la mayoría de las veces —sencillas—, utiliza material concreto para realizar sumas o restas —palitos, fichas o sus propios dedos para el conteo—. Aún no consolida los algoritmos de la multiplicación. Requiere apoyo en todas las áreas referentes a habilidades socio-adaptativas —autocuidado, actividades de vida doméstica, seguridad, actividades de ocio y recreación así como habilidades académicas funcionales—.

MARCO DE REFERENCIA

Inclusión Educativa

Vitello y Mithaug (1996), mencionan a la inclusión y la equidad como «los principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, planes y prácticas educativas», estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y que es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas.

Mientras que Ainscow (2005), define la inclusión como «el conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas». La educación inclusiva tiene como principal objetivo cumplir con el derecho a la educación, como se establece en el artículo 3º de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, donde se menciona que «todo individuo tiene derecho a recibir educación», dicha educación debe garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

El *Modelo Educativo 2018* establece que «se debe basar la educación en equidad e inclusión, determinándola como un proceso que garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo».

Un dato fundamental en la concepción de la inclusión, nace en la *Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*, UNESCO (1994). Donde se expresa que «todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán ingresarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer sus necesidades». Continúa afirmando que «las escuelas normales con orientación inclusiva son el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos». (p.8)

Además, para la UNESCO (2005), la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones.

Un dato importante es el que menciona Ainscow (1999), al mencionar que «la inclusión no es solo para los estudiantes con discapacidad, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad». Reconociendo que la inclusión educativa no radica sobre la atención en aquellos alumnos con NEE, NEAE y BAP, asociadas a una discapacidad o condición, sino que se refiere a una atención diversificada independientemente de sus condiciones o situaciones, ya sea transitorias o permanentes.

Para tener escuelas inclusivas debemos considerar a la inclusión como una transformación radical que parte desde la concepción de la diversidad como la posibilidad de estar inmerso dentro de experiencias de aprendizaje donde el alumno puede adquirir conocimiento.

Sin embargo, otro concepto que es necesario tener presente es el que menciona Calderón (2008), al mencionar que «la inclusión es un proceso que le compete a toda la sociedad ya que es indispensable comenzar creando culturas inclusivas en primera instancia con los actores educativos».

Para Vázquez (2012), los principios de la educación inclusiva se pueden enmarcar de la siguiente manera;

- Todos los niños pueden aprender.
- Todos los niños asisten a clases regulares, con pares de su misma edad, en las escuelas locales.
- Todos los niños tienen derecho a participar en todos los aspectos de la vida escolar.
- Todos los niños reciben programas educativos apropiados.
- Todos los niños reciben un currículo relevante a sus necesidades.

- Todos los niños reciben apoyos para garantizar sus aprendizajes y su participación.
- Todos los niños participan en actividades curriculares y extra curriculares.
- Todos los niños se benefician de la colaboración entre su casa, la escuela y la comunidad.

Desde la perspectiva que adopta el *Índice para la inclusión*, la educación inclusiva se argumenta desde lo siguiente;

- La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión de la cultura, el currículum y las comunidades escolares.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como con «Necesidades Educativas Especiales».
- La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela al atender a la diversidad de su alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

La educación inclusiva procura atender la diversidad de los seres humanos y evita ser un factor de desigualdad siendo relevante en todo sentido, para poder implementar los componentes que pertenecen a una educación inclusiva, es necesario comenzar a partir de la creación y enriquecimiento de factores que propicien y enriquezcan una cultura educativa basada en valores que tienen como objetivo favorecer la inclusión.

Por lo anterior, es fundamental lo que Vega (2008) menciona al decir que «la educación inclusiva exige por esto un compromiso en donde se respete el derecho a la educación que tienen todas las personas más allá de sus limitaciones». (p.123)

Por ello, se debe trabajar de manera permanente lo que argumenta Ainscow (2010) al mencionar que «hablar de inclusión es hablar de justicia» y —parece lógico— que «para construir una sociedad justa y honesta sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma», es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores contraigan el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad.

Vela (2011,) concuerda con Ainscow al hacer mención que «la educación inclusiva se centra en las modificaciones que, desde la sociedad, la escuela, el docente, etc., deben realizarse para educar a todos». Redefine finalidades y valores educativos hacia la formación plena y armoniosa de los alumnos, y la construcción de una sociedad más justa, solidaria y equitativa, basada en el respeto mutuo, la tolerancia y la no discriminación.

CULTURA INCLUSIVA

Al hablar de culturas inclusivas, Alonso (2012) ha establecido que «es necesario proporcionar las condiciones para que el derecho se haga valer y sea posible el establecimiento de una cultura inclusiva», que nos habla de un conjunto de saberes, creencias y pautas de conducta dependientes de un grupo social, en este caso sería de una comunidad escolar.

En el *Índice de Inclusión*, se hace mención en la primera de sus dimensiones, la cual se refiere a la creación de culturas inclusivas, que ésta se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.

Se refiere asimismo al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

Los principios que se derivan de la cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

El propósito de propiciar y enriquecer una cultura inclusiva es reconocer que la educación debe considerar la igualdad de oportunidades para cada individuo perteneciente a una sociedad, considerando que el enfoque de inclusión educativa a fin de cuentas es una estrategia que será utilizada para lograr una inclusión social.

VALORES INCLUSIVOS

Se ha mencionado que para propiciar y enriquecer una cultura inclusiva es necesario

proporcionar condiciones favorables que permitan al alumno emplear sus habilidades, destrezas y competencias en situaciones cotidianas a partir del uso pertinente de valores inclusivos.

Los valores en los que debe estar basada la cultura inclusiva son de vital importancia para los alumnos, ya que en la mayoría de las ocasiones se establecen conductas erróneas ante el valor de la diversidad. La sociedad debe reconocer y aceptar la diversidad como medio de aprendizaje en todas sus concepciones.

«Establecer, enriquecer y favorecer los valores inclusivos como lo son la no discriminación, igualdad, convivencia, no violencia, respeto a la diversidad y honestidad, participación, empatía, etc.» (Ainscow, 2002), nos proporcionaría una mejora en el proceso educativo de todos los alumnos.

Se establece una definición de los valores antes mencionados en la *Guía para la educación inclusiva*, de la siguiente manera:

Igualdad

La igualdad no significa que todos sean lo mismo o que sean tratados de la misma manera, sino que todo el mundo sea tratado como de igual valor. Esto tiene implicaciones en cómo los adultos y los estudiantes se comportan los unos hacia los otros en los centros escolares. Afecta a la forma en que los estudiantes se agrupan dentro de los centros escolares y las clases, evitando las jerarquías de valor. Se trata, también, sobre la forma en que se administra el centro escolar. Una visión inclusiva de la igualdad no es igualdad de oportunidades para situaciones de desigualdad, riqueza y condiciones de vida, sino de la reducción de tales desigualdades.

Participación

La participación en educación del equipo educativo, los jóvenes y sus familias, tampoco se busca con frecuencia. La participación va más allá, pero comienza con simplemente estar ahí, estar donde otros pueden hacerlo sin restricciones. La participación implica dos elementos: la acción participativa o actividad y la participación en sí misma.

Respeto a la diversidad

La diversidad incluye las diferencias visibles, no visibles y las similitudes entre las personas: la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común. La diversidad abarca a todos, no solo a los que se observan a partir de una normalidad ilusoria. Una respuesta global a la diversidad da la bienvenida a la creación de diversos grupos y respeta igual la dignidad de los demás, independientemente de la diferencia percibida.

Honestidad

La honestidad en educación implica compartir el conocimiento sobre la realidad local y global con los jóvenes, animándolos a conocer lo que está ocurriendo en sus mundos para que puedan tomar decisiones basadas en información sobre el presente y el futuro. Implica cuestionarse severamente y estar preparado para admitir los límites de lo que cada uno sabe.

Compasión

La compasión significa que el bienestar personal se vincula al bienestar de los demás. Por supuesto no significa que tengamos que fomentar la miseria hasta que todo el mundo esté sonriente. Comprometerse con la compasión implica reemplazar los enfoques punitivos en el incumplimiento de las normas por las responsabilidades profesionales de cuidado y prevención.

Una educación compasiva es aquella en la que se pueden admitir los errores, independientemente del estatus de la persona involucrada, se pueden aceptar disculpas y es posible restituir y perdonar.

EL PROYECTO

Propiciar una cultura inclusiva. Enriquecer valores inclusivos

El proyecto de inclusión educativa al que se hace mención estuvo distribuido en etapas, las cuales fueron:

- Diagnóstico
- Intervención

ETAPA 1. DIAGNÓSTICO

Guía de observación valores inclusivos

¿Los docentes y autoridades reflexionaron si los alumnos se encontraron inmersos en situaciones de conflicto que afectarían su desarrollo?

Al realizar actividades en las cuales se involucró a toda la comunidad de la institución, ¿se tomaron en cuenta la totalidad de necesidades y características del alumnado?

Viéndose inmersos en una situación desconocida o que implicó nuevos retos, ¿cómo actúan los profesores y las autoridades escolares?

¿Consideraron en sus actividades grupales y escolares trabajo con valores inclusivos de forma directa y/o indirecta?

¿Cuál fue la principal causa de conflictos escolares entre los alumnos?

¿Los actores escolares son conscientes de lo que significa cultura inclusiva y los elementos que la conforman?

¿La diversidad es entendida como un valor y se brinda la atención necesaria a todos los alumnos considerando sus características individuales?

¿Son respetados por la comunidad escolar los grupos sociales, etnias, culturas, tradiciones y comportamientos distintos?

ETAPA 2. INTERVENCIÓN

La intervención dentro de la institución es posible a través de la planeación de las actividades subdividida en:

- Alumnos
- Docentes

Cada actividad establecida tuvo su correspondiente evaluación, con el objetivo de identificar en que aspectos favorece y en cuales se podría mejorar, las actividades se realizan dependiendo de un cronograma de organización, con los alumnos se buscó ligarlas con aquellos contenidos de diversas asignaturas que complementen y enriquezcan el conocimiento e implementación de valores inclusivos.

ALUMNOS

Elaboración plan de clase (actividades)

Las actividades planeadas estuvieron dirigidas a grupos que van desde 1° a 5°, la aplicación de cada actividad fue ligada a un contenido determinado otorgado por los docentes titulares de cada grupo y considerando las características del alumnado, consecuentemente se harán los ajustes necesarios al contenido cubriendo las necesidades específicas de apoyo educativo que demanden los alumnos.

DOCENTES

Las actividades en las que se tuvo intervención docente, fue por medio de la participación en los consejos técnicos escolares y fueron propiciadas por la guía de trabajo de los mismos, conducidas por las autoridades escolares. A través de dicho trabajo se propiciaron actividades que generaron una cultura inclusiva, mediante el análisis y reflexión de los casos.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DEL PROYECTO

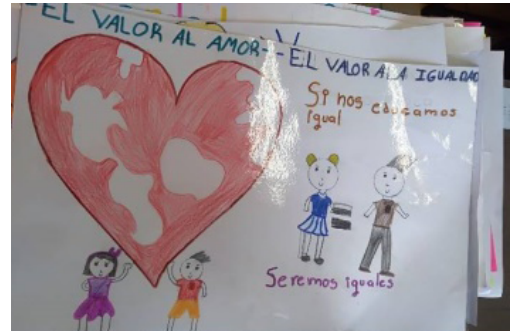
- Se logró favorecer culturas inclusivas utilizando como medios los valores inclusivos, determinando que es fundamental para cualquier institución enriquecer

dichos valores entre todos los actores escolares, esta situación abre una *brecha* de acción y atención a la diversidad.

- Es una necesidad de toda institución enriquecer valores inclusivos dentro del contexto escolar. Los resultados de la implementación del proyecto con el objetivo de favorecer el enfoque inclusivo en la escuela primaria «Juan Pablo García Maldonado» se pueden percibir principalmente en los siguientes puntos, cada uno de ellos favorece la atención a la diversidad desde diferentes perspectivas.
- Se logró la conscientización y sensibilización de los actores en torno al ingreso, permanencia y egreso de alumnos que presentan NEAE y que se enfrentan a BAP, éstas asociadas o no a una discapacidad o condición. Fundamental es determinar en qué aspectos serán favorecidos, planteando metas y objetivos de acuerdo a sus necesidades y considerando atenderlas en base a valores inclusivos.
- A través del trabajo del equipo de USAER dentro de las aulas regulares con contenidos curriculares e implementando actividades y una relación con referencia a valores inclusivos, se logra establecer una relación con los docentes, autoridades y alumnos donde el docente de aula regular reconoce que el trabajo de un actor de educación especial que brinda su servicio dentro de una USAER, es para brindar orientaciones que favorezcan la inclusión de todos los alumnos.
- La comunidad estudiantil reflexiona sobre su actuar ante diversas situaciones, estableciendo como medio principal resolver y actuar conforme a los valores enriquecidos, estos propician ambientes favorables de aprendizaje para todos los alumnos.
- Todo alumno que ingrese a la institución será beneficiado en alguno de los aspectos de su desarrollo integral adquiriendo aprendizaje.
- Se estuvo realizando un trabajo que permitió que el alumno *autista* asistiera a sus clases de forma constante por períodos determinados de tiempo con la colaboración y apoyo de USAER y su maestra titular, logró reconocer a su maestra, se convirtió en parte activa de la comunidad escolar y participó en actividades pedagógicas, reforzando la adquisición de sus repertorios básicos.
- Los docentes lograron impulsar una campaña de difusión informativa con carteles sobre el valor de la inclusión. Se logra apreciar la exposición de la información en los grupos de la escuela por parte de los alumnos de 5° y 6° grados.
- Trabajo en co-docencia con los docentes titulares de cada grupo en donde se están implementando estrategias didácticas diversificadas.
- El equipo de USAER realiza participaciones durante los CTE con orientaciones para la atención a la diversidad, implantando temas de relevancia que se suscitan dentro de la institución.

- Los alumnos, docentes y autoridades plasmaron lo aprendido en dibujos, carteles, periódicos murales y un compendio de historietas acerca de los valores inclusivos enriquecidos.





CONCLUSIÓN

Se concluye que es fundamental establecer y enriquecer valores inclusivos hacia todos los actores escolares, ya que ahí es donde radica la verdadera transformación del enfoque inclusivo y las implicaciones que este conlleva, favoreciendo en todo momento la atención y aceptación de la diversidad sin ningún tipo de distinción.

Por lo tanto, esta experiencia, permite aseverar que este tipo de proyectos tienen los elementos necesarios para ser implementados como parte de la educación formal —curricular— de los alumnos, ligándolos a los contenidos que sean compatibles, ya que se obtienen resultados que benefician a toda la comunidad estudiantil de forma actitudinal y conceptual, siendo estos favorables en cualquier institución.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2003), *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*, ponencia a presentar en San Sebastián.
- Ainscow, M. (2005), *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*, presentación del congreso sobre efectividad y mejora escolar, Barcelona.
- Barrera Luna, Raúl, *El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales*. Revista de Claseshistoria, publicación digital de historia y ciencias sociales, artículo núm. 343, 15 de febrero (2013).
- Batallosa Navas, J. M. (2006), *La educación como responsabilidad social. Bases para un nuevo paradigma educativo*, Editorial San Marcos, Lima, Perú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002), *Index for inclusion*, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, Madrid, consorcio para la educación inclusiva.
- Calvo, M. y Verdugo, M. (2012), *Educación inclusiva ¿Una realidad o un ideal?* Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca.
- Echeita Sarrionandia, G. y Duk Homad, C. (2008), REICE, Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol. 6, núm. 2 (pp. 1-8), Red Iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar, Madrid, España.
- Glosario de educación especial, Programa de fortalecimiento. Educación Especial Integración Educativa.
- Índice de inclusión, *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, versión original en inglés escrita por Tony Booth y Mel Ainscow.
- López Melero, M. (2011), *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*, innovación educativa, núm. 21 (pp. 37-54), Universidad de Málaga, España.
- Modelo Educativo (2018), para la educación obligatoria; Los retos para la implementación de un nuevo modelo educativo.
- Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006), Secretaría de Educación Pública, México.

- Orientaciones para la Intervención Educativa (2011), *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)* en las escuelas de Educación Básica, México.
- Plan de estudios (2011), *Programas de estudios, cuarto grado, guía para el maestro*.
- UNESCO (1994), *Conferencia mundial sobre las necesidades especiales: acceso y calidad*, declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales, Salamanca, España, Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (1994), *Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*.
- UNESCO (2004), *Temario abierto sobre educación inclusiva*.
- Vega Fuente, A. (2008), *A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso*, revista educación inclusiva núm. 1, Universidad del País Vasco.
- Vela, F. (2011), *Aprendamos a vivir la diversidad. Los valores en el marco de la educación inclusiva*.

EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PARA ESTIMULAR LOS PROCESOS COGNITIVOS, FAVORECER EL APRENDIZAJE Y SOCIALIZACIÓN EN AMBIENTES INCLUSIVOS

DIANA LAURA DEL VILLAR SÁNCHEZ

Coautoría:

JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ
HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ
YÉSICA ARGENTINA LÓPEZ GALVÁN

Cuerpo Académico: Inclusión Educativa, la Diversidad como Valor.
Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» Zacatecas, México

RESUMEN

El presente artículo analiza la influencia de los procesos cognitivos y la manera en que estos favorecen al aprendizaje y socialización, esta experiencia docente que se presenta implicó conocer las características del grupo y del alumno de manera específica, para así determinar de qué manera sería la intervención pedagógica y definir las estrategias en las que se trabajarían los procesos cognitivos por medio del juego. Se implementaron una serie de actividades, en este caso con un grupo de 2º nivel de preescolar donde estaba incluido un alumno con discapacidad intelectual en el jardín de niños «Genaro Codina», ubicado en el municipio de Guadalupe, Zacatecas, esta experiencia pedagógica fue acompañada por un docente-tutor que guió con sus conocimientos el trabajo.

Palabras clave: Inclusión, discapacidad intelectual, juego, socialización, procesos cognitivos.

Abstract. The present article analyzes the influence of cognitive processes and the way in which they favor learning and socialization, this teaching experience presented implies the knowledge of the group and student's characteristics in a very specific way, in order to determine how would the pedagogical intervention needs to be, and define the strategies in which cognitive processes will be worked on through play. A series of activities were implemented, in this case on a 2nd grade preschool group, where a student with Intellectual Disability was included in the Genaro Codina Kindergarten,

located in the municipality of Guadalupe, Zacatecas. This pedagogical experience was accompanied by a teacher - tutor who guided the work with his knowledge.

INTRODUCCIÓN

La presente experiencia docente fue un reto para la LEE Diana Laura del Villar Sánchez, puesto que el espacio áulico obligó a repensar que tipo de apoyo didáctico era el necesario para atender a la diversidad existente en el aula y así lograr los aprendizajes esperados, y que dicha experiencia fuera una estrategia óptima en la triada: juego, aprendizaje y socialización.

El presente artículo aborda el juego como elemento central para estimular los procesos cognitivos, tales procesos pueden definirse como el «conjunto de funciones psicológicas que permiten el ajuste del individuo al medio y su capacidad para modificarlo basándose en sus necesidades» —Rodríguez, 1999—, mientras que «el juego es una actividad necesaria, placentera y natural a través del cual el niño se conoce a sí mismo y el ambiente que lo rodea» —Castillo, 2014—; de esta forma el niño le da sentido al mundo, por lo que se vuelve una actividad sumamente importante para su desarrollo, el cual permite de manera importante favorecer el aprendizaje y la socialización, por lo que se enfatiza en cómo se favorecerán los procesos cognitivos en un alumno de preescolar con 5 años de edad que presenta discapacidad intelectual.

Para analizar la influencia de los procesos cognitivos y la manera en que estos favorecen al aprendizaje y socialización, fue necesario conocer las características del grupo y del alumno de manera específica, para así determinar de qué manera sería la intervención pedagógica y definir las estrategias en las que se trabajarían los procesos cognitivos por medio del juego. Se implementaron una serie de actividades, en este caso con un grupo de 2º nivel preescolar donde estaba integrado un estudiante con discapacidad intelectual en el jardín de niños «Genaro Codina», ubicado en el municipio de Guadalupe, Zacatecas.

La investigación sobre este tema se realizó por el interés de conocer y experimentar de qué manera el juego permite a los docentes obtener mejores resultados tanto en el aprendizaje como en la socialización de los alumnos en el nivel de preescolar, en especial a los que presentan necesidades específicas de apoyo educativo.

Por otra parte, la implementación de una nueva estrategia que permitiera de forma distinta lograr captar la atención de los alumnos y a su vez fuera parte de la motivación para la realización de las diferentes actividades, se usó un apoyo didáctico —*guiñol*—, para obtener una mejor repuesta de los alumnos ante las actividades, éste fue creado como una estrategia innovadora de apoyo para la aplicación de las actividades para propiciar mejores resultados.

Profundizar en la indagación de este tema fue de interés académico. Así mismo se interesó por la implementación de estrategias que fueran de apoyo para el alumno con discapacidad intelectual para mejorar su rendimiento académico.

En el ámbito profesional como licenciada en Educación Especial, el interés versó en la comprensión del aprendizaje y socialización de un alumno con discapacidad intelectual y de qué forma se puede trabajar, o bien, cómo lograr que estos dos procesos mejoren por medio de la orientación, sugerencias y acompañamiento del equipo de USAER, especialmente del maestro de apoyo.

DESCRIPCIÓN DEL ALUMNO JORGE

A la edad de 2 años 8 meses se le aplicó un *test* de maduración llamado *Vineland*, el cual arrojó como resultado que el niño presenta un atraso madurativo de 9 meses, encontrándose en ese momento en una edad de 1 año 9 meses, con un C.G.M. de 57%, un C.S. de 83% y un C.I. de 73%. Presenta disminuida el área social —comunicación, responsabilidad y *rapport*—. Este diagnóstico permitió tener un conocimiento en relación del alumno con su desempeño académico actual, ya que recientemente no se le ha aplicado algún otro *test*.

Características del alumno

Jorge presentó características que hicieron sumamente interesante el estudio del proceso pedagógico, ya que su aprendizaje y habilidades aumentaron considerablemente, se encontró que el alumno presentaba dependencia de la madre, por esto se le dificultaba la rutina escolar, sobre todo a la entrada a la institución puesto que se irritaba ante la separación; su vocabulario era amplio, sin embargo, la pronunciación no era la adecuada para que el mensaje fuera emitido correctamente; asimismo, fue evidente la dificultad al seguir instrucciones en las actividades que se realizaron durante la jornada escolar, su atención era dispersa y su tolerancia a la frustración era limitada; por otra parte, se le dificultaba establecer relaciones interpersonales, lo que concibe que su socialización fuese limitada; también, su nivel de independencia y autonomía era limitado; además, era un alumno que no medía el peligro y algunas veces era impulsivo y por momentos agresivo.

En cuanto al rendimiento académico, es importante mencionar que el alumno tenía estimulada su motricidad fina, su *bagaje* lingüístico aumentó notablemente, entre otros.

RESULTADO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En este apartado se aborda sobre lo obtenido en las actividades y así mismo las estrategias innovadoras que fueron aplicadas con el alumno Jorge durante el ciclo escolar,

cabe mencionar que cada uno tuvo diferentes objetivos y estos se conformaron para complementar los objetivos generales de la implementación de las actividades, los cuales fueron:

- Favorecer los procesos cognitivos: atención, percepción, memoria y pensamiento.
 - Aumentar los períodos de atención.
 - Mejorar su percepción.
 - Trabajar con la memoria.
 - En el pensamiento; el aprendizaje de nuevos conceptos, la imitación, el juego simbólico y la teoría de la mente.
- Respeto de turnos y reglas.
- Descubrir los números y las vocales.
- Socializar con sus compañeros y trabajar en equipo.

Los anteriormente mencionados fueron trabajados con el juego y con el uso de un apoyo didáctico —*guiñol*—, para que así se pudiera favorecer, es decir, beneficiar la socialización y aprendizaje del alumno y así mejorar su rendimiento académico.

La intervención fue de forma grupal, siempre se enfatizó en lograr los objetivos, principalmente con el alumno Jorge, mediante la realización de ajustes razonables a cada una de las actividades.

Además, al aplicar las actividades se realizó un análisis correspondiente a cada una, para reconocer lo que se logró respecto a lo planteado al inicio. A continuación, está el análisis de cada una de las estrategias que fueron aplicadas en el grupo acompañada de algunas imágenes que fortalecen cada actividad.

ACTIVIDAD 1. CONOCIENDO A MAYA

Se aplicó la primera actividad que consistió en presentar a *Maya* «*la guacamaya*» con los alumnos, se inició ingresando al aula para dar la introducción y conocer a *Maya*, cabe mencionar que Jorge no mostró interés, cuando se le hacían preguntas como «¿quién creen que quiere conocerlos?, ¿la han visto por la ventana?», él respondió «no», o simplemente no respondía, se platicó más sobre el personaje, fue cuando comenzó a mostrar un poco de interés, de manera que volteaba a verme y escuchaba lo que decía, las preguntas se realizaron de forma directa hacia Jorge, respondió lo que él creía correcto, como ejemplo se le preguntó «¿cómo creen que sea mi amiga *Maya*?», él respondió «un gusano y yo», se concluyó que no era un gusano, pero tal vez le gustaba comer gusanos. Después, se le pidió a los alumnos que para conocerla tenían que formarse y salir

en orden al patio porque *Maya* nos estaba esperando afuera, mientras que Jorge no se había quitado la mochila y se le pidió que lo hiciera, ya que si no cumplía no podría salir, entonces la llevó y acomodó en su lugar rápidamente, al salir, todos vieron a *Maya* en el árbol y le comenzaron a hablar, estaban contentos porque la habían encontrado; tomé a *Maya* y ésta comenzó a hablar con los alumnos, todos estaban muy interesados y le hacían preguntas como «¿dónde están tus papás?, ¿por qué no te vas a volar?, ¿por qué estabas en el árbol?», etc., «*la guacamaya*» comenzó a platicarles sobre ella y de cómo los había visto trabajar, se hizo énfasis con Jorge, se dirigieron las preguntas a él y lo mantuvimos cerca de *Maya*, cuando *ella* comenzó la historia, a Jorge le llamo más la atención estar manipulando la tierra con hojas e incluso lo que hizo primero fue darle una hoja a *Maya* para que comiera, después de la charla sobre la historia de *Maya*, Jorge respondió lo que se le preguntaba pero el continuaba manipulando la tierra, cuando se le pidió que le ayudara a *Maya* a repartir las naranjas, el aceptó con gusto y comenzó a repartirlas, tal y como se muestra en la imagen.

Después de repartir las frutas, comió la suya y se fue con *Maya* para que probara la naranja, en este momento ya su atención estaba dirigida a *Maya* e incluso si *ella* le preguntaba algo le respondía. Al final, cuando regresamos al salón, se despidió la maestra y les preguntó a los alumnos que si les gustaría que *Maya* asistiera a las clases, cuando salió la maestra con «*la guacamaya*» del aula, Jorge la alcanzó y le dijo a *Maya* que la iba a acompañar a su casa para que no se perdiera, nos llevó al árbol donde estaba parada *Maya* al inicio, como se muestra en la imagen, le dijo adiós y se fue corriendo al salón.

De esta manera se pudo identificar que el alumno ya tenía toda la atención en *Maya* y no en la maestra, desde esta situación se permitió identificar la manera en la que funcionaría este apoyo didáctico —*guiñol*— en las siguientes actividades.



Análisis general de la actividad

La presente actividad me permitió observar que el uso del *guiñol* ayudó a captar la atención de Jorge en la actividad, es decir, se favoreció el proceso cognitivo de atención, ya que fue para captar su atención, permitió de manera favorable su respuesta; la actividad fue evaluada debido a la gran ayuda que brindó el apoyo didáctico para la implementación de la actividad, ya que sin él no se habrían logrado los mismos resultados.

ACTIVIDAD 2. LAS NUEVAS REGLAS DE MAYA

Se aplicó la segunda actividad, la cual consistió primero en presentar el nuevo reglamento del salón de clases y posteriormente una actividad de juego con los números, al inicio entró *Maya*, los niños estaban contentos y le preguntaban «¿cómo le fue?, ¿qué hiciste mientras no estaba en la escuela?», etc., posteriormente se les dio la introducción a la actividad que fue de un reglamento, el cual se mostró a todos los alumnos y se fueron explicando cada una de las reglas, Jorge estaba muy distraído y molestaba a los compañeros que estaban sentados a su lado, por este motivo ellos también se distraían, se tomó la decisión de pasar a Jorge al pizarrón, explicó cada una de las imágenes del reglamento, cabe mencionar que solo explicó lo que veía, mientras sus compañeros explicaron las demás reglas, Jorge comenzó a desviar la atención, tomó un gis y pintaba el pizarrón, *Maya* estuvo de manera constante insistiéndole que trabajara de manera adecuada, él le contestaba y hacía caso por un momento, pero enseguida se volvía a distraer. Al finalizar esta pequeña actividad se concluyó que es necesario respetar el reglamento, se les dijo que *Maya* pasaría a preguntarle al *profe* si es que continúan respetando el reglamento, lo cual se le planteó a Jorge de manera directa.

Para continuar con la actividad de juego con los números, se dio la indicación a los alumnos de salir al patio para realizarla, se formaron de manera ordenada, Jorge también lo hizo así; es importante mencionar que atendió a la indicación dada al momento y sin necesidad de insistirle. Al comenzar con esta actividad, se formó una fila de mujeres y una de hombres, pasaron brincando al *bebeleche* mientras contaban en voz alta en el número en que saltaban, esta parte se le dificultó a la mayoría, ya que brincaban o contaban, pocos lo lograron, Jorge realizó esta actividad acompañado de la maestra, imitó repitiendo movimientos del *bebeleche* y de manera verbal repitiendo la secuencia de números correctamente, *Maya* le entregó a cada alumno una tarjeta con un número del 1-10, los alumnos se emocionaron ya que *Maya* se los dió con su *pico*, cuando brincaban, los alumnos se quedaban en el número similar al de su tarjeta, a varios de los alumnos se les complicó esta parte, mientras Jorge solo participó cuando iba tomado de la mano, después se dispersó y andaba corriendo, parece ser que quería llamar la atención, cuando *Maya* le hablaba le respondía y se reintegraba a la actividad, tal como se muestra en las imágenes.



Al final, pasamos al aula, se puso una mesa en medio, donde se pusieron las fichas de *foami* de diferentes colores, se le dió la indicación a Jorge de entregar un vaso a cada compañero, dentro del cual pondrían después el número de fichas que *Maya* les dijera, cada compañero le decía «gracias» y el respondía «de nada», estuvo atento para responder a cada uno de ellos, tal como se muestra en la imagen.

Posterior a esto pasaron a la mesa del centro por equipos de cuatro alumnos que se fueron eligiendo de manera aleatoria. Jorge al comienzo de esta actividad paso y aventó las fichas, después de haber pasado todos los alumnos, Jorge regreso con *Maya* para trabajar, su actitud cambió y se activó, contó junto con *Maya* las fichas ya que le motivó estar acompañado de *ella* para realizar las actividades, se observó que el alumno ya tenía noción del número. Se concluyó con la despedida de *Maya* hacia los alumnos, les dió una estrellita como incentivo por la realización correcta de las actividades, se recordó que deben respetar las reglas y que estaría pasando después a ver si es que las cumplían.

Análisis general de la actividad

La presente actividad me permitió observar que el alumno, aunque le llama la atención el apoyo didáctico —*guiñol*—, le motiva a realizar las actividades y ya en ellas se ven reflejado los avances, es decir, que los procesos cognitivos trabajados en esta sesión fueron la atención, percepción y pensamiento; en cuanto a la atención, con la actividad se logró favorecer a la misma, reintegrando al alumno cuando este perdía el interés; referente a la percepción, donde seguía las instrucciones cuando se le dieron de forma directa, además, permitió que el alumno tuviera una actitud positiva ya que en el poco tiempo que se trabajó lo hizo de manera adecuada y atento; en el caso del pensamiento, este se

favoreció con el conteo de los números al trabajar de manera directa, ya que conoció el número y su función. Conforme a la socialización en la actividad de juego, trató de relacionarse con sus compañeros, aunque no lo hace de manera espontánea.

ACTIVIDAD 3. APRENDIENDO LAS VOCALES CON MAYA

Antes de realizar esta actividad en el grupo, se hizo una actividad en el aula de USAER, al alumno se le mostraron tarjetas de color blanco con la vocal en color rojo, se le decía el nombre de la vocal, y él la repetía, por cada respuesta correcta se le estimuló con material de un juego de *changos*, la motivación fue jugar cuando juntara las piezas, él hizo lo posible por decirlas correctamente, no las discriminó, sin embargo ya para mencionarlas solo nombró las vocales.

Para retroalimentar se realizó la sesión en el grupo.

Se aplicó la tercera actividad, la cual consistió en que Jorge conociera las vocales, para lo cual *Maya* entró al salón y les preguntó «¿cómo están?, ¿han respetado el reglamento que les dejé?», los alumnos respondieron que sí y dieron ejemplo de las reglas que han cumplido como acomodar su silla antes de irse, recoger su material, poner la basura en su lugar, escuchar al maestro, decir «por favor» y «gracias», a Jorge se le preguntó de manera directa y respondió «sí». Para el inicio de la actividad, *Maya* le entregó a cada alumno una tarjeta la cual tenía alguna de las vocales y les pidió salir al patio de manera ordenada, *Maya* mostró las tarjetas con las vocales asociadas a una imagen para que las reconocieran, se enfatizó en que las preguntas también fueran respondidas por Jorge, se colocaron las vocales con imagen en lugares estratégicos del patio, se les dieron instrucciones a los alumnos, haciendo referencia a las acciones que tenían que realizar según la vocal asignada, a Jorge se le dieron las instrucciones directamente, las cumplió. Después, se pidió a los alumnos que formaran equipo según la vocal y encontrar la imagen asociada a la vocal, Jorge la encontró. Al final se preguntó a todos los alumnos cada vocal, algunos decían el nombre de la imagen y otros respondieron correctamente al decir de que vocal se trataba, se pasó a los alumnos al salón por vocales —primero pasan los de vocal «a», después los de «o» y así sucesivamente—, hubo un líder por equipo, a Jorge se le asignó su equipo, al cual siguió.

Análisis general de la actividad

La presente actividad me permitió observar que el alumno se siguió motivando con el apoyo didáctico, en la cual los procesos cognitivos trabajados fueron la atención, percepción y pensamiento; en cuanto a la atención, el alumno escuchó la explicación a la actividad aunque después se dispersó un momento, mejoró un poco su período de atención; en la percepción, reconoció y realizó preguntas sobre la música que se puso de

fondo durante la actividad —de la selva—, evidenciando así percepción a este estímulo, también se notó al utilizar el material en la actividad y buscar la vocal en las cartulinas igual a la de su tarjeta. Después de haber realizado las actividades de manera individual en el aula de USAER, permitió que la actividad funcionara de manera grupal al conocer las vocales, el alumno participó, y además, en cuanto a la socialización, se integró al grupo, se pudo reconocer que Jorge tenía ya algunas conversaciones cortas con sus compañeros de manera espontánea.



ACTIVIDAD 4. JUGANDO LOTERÍA CON MAYA

Se aplicó la cuarta actividad, que consistió en jugar a la lotería, en la cual al entrar *Maya* al salón, todos los alumnos estuvieron contentos de verla de nuevo, se les planteó que era la última actividad en la cual *Maya* iba a estar con ellos, para ello se les llevó un juego tradicional —la lotería—, se le pidió a los alumnos salir en forma ordenada al patio, se aplicó la actividad en una parte del jardín de la institución en la cual se pusieron mesas y se acomodó a los alumnos alrededor en dos equipos, Jorge ayudó entregando a sus compañeros su tablero del juego, se les dieron las reglas e instrucciones para poder comenzar.

Después, la maestra comenzó a mostrar las cartas, así comenzó el juego, Jorge estuvo atento y su motivación fue evidente durante toda la actividad, ¡ganó él!, quedó sorpren-

dido y contento, se le pidió gritar «¡lotería!», todos le dieron un aplauso para elogiarlo por su logro. Al final, *Maya* se despidió de los alumnos comentándoles que ya no iba a regresar con ellos, pero aún así quería que continuaran siendo buenos estudiantes, se dió un incentivo a los alumnos y se les agradeció, todos contentos se despidieron de *Maya*.

Análisis general de la actividad

La presente actividad me permitió determinar que su motivación a lo largo de las sesiones tuvieron relación con el uso del apoyo didáctico —*guiñol*—, los procesos cognitivos trabajados fueron: la atención, la percepción, la memoria y el pensamiento; en cuanto a la atención fue evidente la mejora ya que durante el juego, el alumno en todo momento estuvo atento, siempre motivado para poder ganar, además de estar alerta a las instrucciones para jugar; en la percepción, ya no solo de tamaños y colores, el ambiente en este punto mejoró, fue también cuando el alumno percibía la tarjeta que se le mostraba y reconocía cuando la imagen estaba en su tablero, también escuchaba con atención en todo momento; en cuanto a la memoria, se pudo notar el avance ya que recordaba la tarjeta para identificarla en su tablero; y del pensamiento, identificó el nombre y significado de cada una de las imágenes que se presentaron en el juego; en cuanto a la socialización, el alumno trabajó con más compañeros, es importante mencionar que esta actividad fue valorada para identificar lo logrado con el trabajo realizado durante el ciclo escolar.

CONCLUSIÓN

Las características del alumno de acuerdo al *Plan y Programa de Estudios Aprendizajes Clave para la Educación Integral* donde se hizo un listado de los logros relevantes que se obtuvieron de acuerdo a este, con la finalidad de exponer lo que se logró también en cada campo y área de formación, después de haber implementado las diferentes estrategias, además del trabajo que se realizó de forma conjunta con el maestro de grupo, sugerencias a padres de familia, y del acompañamiento participante que se realizó durante el ciclo escolar con Jorge.

En cuanto al campo de la formación de lenguaje y comunicación, se logró que escuchara las ideas de sus compañeros, expresaba adecuadamente sus ideas a los demás, atendía a lo que le dicen otras personas, mencionaba características de lo que observa a su alrededor, ya no necesariamente con las que se relacionaba diariamente, sus explicaciones eran claras y, cuando se organizaba el juego a la hora de recreo le asignaba a cada compañero lo que debía hacer de manera comprensible, al explicar algo que le sucedía tenía una secuencia, conocía palabras que se utilizan en su medio familiar y localidad, también es importante mencionar que el alumno ha aumentado de manera considerable su *bagaje* lingüístico, así pues sus historias de invención propia son meramente relacio-

nadas con su entorno, por otra parte, logró copiar su nombre, no discrimina las vocales pero sabe distinguir las de otros símbolos.

En el campo de formación de pensamiento matemático, se logró discriminar los números de otros símbolos, se pudo observar al realizar el conteo de diferentes objetos, así pues logró tener una noción del número, lo cual era uno de los principales objetivos, por otra parte, ubicaba los objetos en el espacio —arriba, abajo, atrás, enfrente—, identificaba las figuras geométricas básicas —círculo, cuadrado, triángulo y rectángulo—.

Referente al campo de exploración del mundo natural y social, en el entorno natural se logró conocer más elementos naturales, cabe mencionar que el apoyo a este logro fue que estuvo en el club de esta misma asignatura, así pues, todas las actividades estuvieron relacionadas al conocimiento de la naturaleza, en cuanto a los hábitos de higiene, practicaba lavarse las manos, limpiarse la nariz, etc., siempre estuvo consciente de donde debía tirar la basura para cuidar al medio ambiente, en el entorno social, se logró su participación en los actos cívicos de manera respetuosa, es decir, en el lugar que se le asignaba y saludando a la bandera.

En las áreas de desarrollo personal y social, logró reproducir secuencia de movimientos con una guía, comunicar sus emociones mediante la expresión corporal, siempre realizaba dibujos en los que se expresaba a sí mismo y a su familia, le gustaba observar obras de teatro ya que llamaban su atención y hacía comentarios de lo que pasaba durante la presentación.

En educación socioemocional, se logró que el alumno reconociera lo que se le facilita y lo que se le dificultaba, no lo expresaba, sin embargo lo daba a conocer mediante sus acciones, sabe sus características personales, reconocer cuando necesita ayuda de los demás, lo demostró al jugar ya que al *preparar comida* con la tierra, necesitaba apoyo de alguien, con facilidad elegía los recursos que necesitaba para realizar cierto trabajo, tuvo preferencia siempre por las tijeras para recortar, también, proponer ideas para realizar alguna actividad, al igual que trabajar, convivir y jugar con sus compañeros.

Estos fueron los logros obtenidos de acuerdo al *Plan y Programa de Estudios Aprendizajes Clave para la Educación Integral*.

Respecto a las estrategias que se planearon para el grupo y principalmente para Jorge, hubo respuestas favorables, cada una fue analizada, como se explicó anteriormente, acorde a esto puedo decir que la estrategia innovadora que en este caso fue el uso del apoyo educativo —*guiñol*— fue funcional, ya que mediante éste, se logró captar la atención del alumno y así facilitar las actividades en las que se implementaron diversos juegos, así pues, mediante dichas actividades y con la intervención brindada en el acompañamiento con el participante, el alumno se reforzó en los procesos cognitivos básicos.

Haciendo mención de los procesos cognitivos, es importante mencionar que se favorecieron de manera considerable durante el tiempo trabajado con el alumno mediante los juegos implementados en cada actividad, en cuanto a la atención, el uso del *guiñol* fue determinante, primero para captar la atención del alumno y posteriormente para mejorar sus períodos de atención. En cuanto a la percepción, como se mencionó, mejoró notablemente en base a las preguntas realizadas en cada actividad, ya que estas contenían distinto material que ayudó a fortalecer el proceso cognitivo. En cuanto a la memoria fue evidente la memorización de los nombres de algunos de sus compañeros y también en la realización de diferentes actividades. En cuanto al pensamiento, se trabajó con el concepto de vocales y números, a los que dio sentido discriminando a ambos. Estas mejoras trajeron consigo la adquisición de nuevos aprendizajes al igual que la socialización del alumno, de forma que el alumno logró adaptarse a su grupo, al final se le veía corriendo y jugando con sus compañeros, no sólo de su grupo.

Así mismo mediante el juego se logró que el alumno solucionara problemas, usando su creatividad para lograr el resultado, siguiendo las reglas y así tener secuencia en el juego para poder ser ganador.

Con el reforzamiento de estos procesos cognitivos, se logró apoyar al aprendizaje y socialización del alumno.

A través del juego se desarrollan procesos cognitivos y los resultados que se obtienen en un alumno que presenta discapacidad intelectual, tanto del aprendizaje como de la socialización, son mejores. Además, dar a conocer a los docentes la importancia del juego para los niños ayuda a cambiar la rutina y ambiente de las clases, tanto para los alumnos como para los docentes se hace divertido y ameno el proceso de enseñanza-aprendizaje, por eso es que a la secuencia didáctica implementada se le llamó *Jugando aprendo*.

Es por ello que considero el juego como una actividad placentera y divertida que está presente en todas las edades, convierte el aprendizaje en un proceso ameno a lo largo de la vida.

Al trabajar con este tema, se considera necesario poner énfasis en trabajar los procesos cognitivos básicos con todos los alumnos, y de manera especial en aquellos que presentan alguna condición diferente, ya que son necesarios y útiles para la vida diaria, al realizar cualquier acción por más sencilla que parezca.

BIBLIOGRAFÍA

- Castillo, R. (2014), *Juego y aprendizaje* (pp. 24-25).
- Coronado Cortez, E. (2010), *El juego como factor importante para el aprendizaje*, Universidad Pedagógica Nacional, Mazatlán, Sinaloa.

- De la Cruz Subiaur, A. (2008), *El juego como factor de socialización del niño preescolar*, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad del Carmen, Campeche.
- Destéfano, M. (2008), *Jackendoff y la estructura de los conceptos del nivel básico*, consultado en <https://es.scribd.com/document/367273273/DESTEFANO-Mariela-Sobre-Jackendoff>
- Farré, M. J. (s.f.), *Psicología para todos: capacidades, personalidades y socialización*, El desarrollo: la infancia y la adolescencia, Barcelona, España (2012), Editorial Oceano.
- González, G. A. y Ramos, L. J. (2006), *Aspectos generales de la atención, la atención y sus alteraciones, del cerebro a la conducta*, México, Editorial El Manual Moderno.
- Rey de Sola, M. J.; Caminos Aragón, M. R.; García Pérez, M. T.; Cabrera Medina, M. R. y Alonso Dosouto, H. (2016), *Cuaderno de voluntariado con personas con discapacidad Intelectual*, Madrid, España, Fundación Juan Ciudad.
- Schunk, H. D. (2012), *Teorías de aprendizaje*, Estado de México, sexta edición.
- Secretaría de Educación Pública (2004), *Manual de estilos de aprendizaje*.
- Secretaría de Educación Pública (2006), *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, México.
- Secretaría de Educación Pública (2011), *Orientaciones para la intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica*, México.
- Secretaría General de Educación y Formación Profesional (1999), *La respuesta educativa a los alumnos gravemente afectados en su desarrollo*, Madrid, España, Centro de publicaciones, Secretaría General Técnica.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA OBTENCIÓN DE AUTONOMÍA PERSONAL EN UN CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE

ESBEIDY CARLOS FLORES

Coautoría:

JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ
HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ
MOISÉS ANTÚNEZ GARCÍA

Cuerpo Académico: Inclusión Educativa, la Diversidad como Valor.
Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» Zacatecas, México

RESUMEN

Este proyecto fue resultado de un esfuerzo profesional invaluable que desarrolló la LEE Esbeidy Carlos Flores, en un Centro de Atención Múltiple —CAM 30—, cuya finalidad fue demostrar la importancia que tiene la autonomía personal dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje como estrategia para lograr innumerables habilidades y destrezas para personas con condición de discapacidad.

Con esta experiencia de trabajo docente se brindó la oportunidad a niños y niñas en condición de discapacidad la posibilidad de experimentar, acorde a sus etapas de desarrollo, la importancia de aprendizajes de la autonomía personal en edad preescolar.

Palabras clave: Inclusión, autonomía personal, CAM, proceso de enseñanza aprendizaje.

Abstract. This project was the result of the invaluable professional effort developed by LEE. Esbeidy Carlos Flores in a Multiple Care Center —CAM 30—, whose purpose was to demonstrate the importance of personal autonomy within the teaching and learning process as a strategy to achieve innumerable abilities and skills in people with disabilities.

With this experience of teaching work, children with disabilities were given the opportunity to experience, according to their stage of development, the importance of developing personal autonomy at preschool age.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo constituye una reflexión personal que se enmarca en el desarrollo de la autonomía del niño en edad preescolar, unida a la experiencia educativa que se ha tenido en este nivel y en el servicio de educación especial CAM, es conveniente precisar que esta propuesta se estructuró sobre la base de cuatro momentos principales; selección de un tema, indagación sobre el mismo, sustento teórico-conceptual y análisis de resultados de la experiencia implementada.

En el presente proyecto de trabajo fue necesario el análisis del estudio particular de las condiciones que prevalecían en el CAM núm. 30 «Dr. Roberto Solís Quiroga», para crear conciencia y conocimiento sobre los procesos de aprendizaje, valores, gustos e intereses sobre todas las necesidades que presentaban los alumnos con el fin de lograr el diseño de una propuesta de intervención adecuada y acorde a sus características específicas logrando un aprendizaje significativo.

Es fundamental considerar para la elaboración del presente, que el desarrollo de la autonomía es una herramienta de suma importancia en la vida de los infantes, pues a lo largo de las experiencias de formación, se ha podido observar que independientemente del nivel educativo en el que se encuentre el alumno, cuando logra ser autónomo su nivel de desempeño y logro es mayor.

Para quien desarrolla la presente experiencia de trabajo docente es fundamental entender que la educación en autonomía empieza desde la primera infancia, desde que el niño es pequeño podemos inculcarle que puede y debe tomar decisiones y así mismo cometer sus propios errores para aprender.

Esta experiencia de trabajo pedagógico girará en torno a una concepción de autonomía personal en donde la persona tenga la capacidad de valerse por sí mismo en el desarrollo de las actividades básicas de la vida diaria.

Por lo tanto, fomentar este concepto implica ayudarles a convertirse en personas responsables, pero conviene plantearse tres aspectos importantes:

1. ¿Qué grado de autonomía podemos pedir a cada edad?
2. ¿Cuáles son las acciones que debemos enseñar a realizar en cada momento de la evolución del niño?
3. ¿Qué tipos de apoyos o ayudas técnicas puede necesitar para lograr el alcance de su autonomía?

Entonces, fomentar la autonomía desde los primeros años de vida es la base del aprendizaje, hace que los niños se muestren más seguros de sí mismos y de sus capacidades a la vez que aprenden a asumir riesgos y a valorar sus posibilidades de éxito.

Desde los planes y programas de preescolar se busca como logro educativo la autonomía de niños y niñas en diferentes ámbitos. Además, es importante tener claro que cuando no se trabaja la autonomía ni potencia en los niños puede tener efectos secundarios en su desarrollo, así que es esencial la combinación de ambos en los tres primeros años. Cuando un niño presenta algún tipo de alteración o patología durante el desarrollo, las dificultades para realizar dichas actividades por sí mismo, aumentan.

No cabe duda que la promoción de la autonomía ayuda a desarrollar las habilidades necesarias cuando los padres no están presentes, el niño aprenderá también a diferenciar qué es seguro y qué no lo es, el tiempo y la paciencia son aspectos claves para desarrollar una buena disciplina positiva.

Los niños con pocos hábitos de autonomía, generalmente presentan problemas de aprendizaje y de relación con los demás. De ahí la importancia de su desarrollo; normalmente cuando progresan en este aspecto, también lo hacen en su formación y relación con otras personas.

La presente propuesta tuvo como objetivo que los niños a lo largo de esta, tuvieran conocimiento de sus capacidades y habilidades de acuerdo a su nivel de desarrollo, en donde la importancia se fundamenta en su construcción, en la práctica educativa, en el desarrollo afectivo y social de los educandos en los centros de atención múltiples, a partir de la participación conjunta de los niños, maestros y padres de familia.

POBLACIÓN

En el ciclo escolar el grupo de educación preescolar 3 fue conformado por 14 alumnos, 9 hombres y 5 mujeres. La edad del grupo oscila entre 5 y 6 años. La totalidad de los estudiantes presentaba un retraso significativo en el desarrollo de sus habilidades y competencias acorde a su edad.

Es notorio que el repertorio de sus capacidades presentes es limitado, ya que demuestran diversas dificultades en la realización de las actividades, de ahí la necesidad de implementar programas de estimulación con estos niños que faciliten el adquirir nuevos conocimientos, reconocimiento de su cuerpo, desenvolvimiento con autonomía en las actividades cotidianas, y que actúen en situaciones socializadoras de juego, intercambio y relaciones entre infantes, ya que es durante los primeros cinco años de vida donde se forman las bases del desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social.

En la narración de la ficha descriptiva se estableció que el grupo de niños, en atención muestra un nivel de desarrollo bajo en pensamiento matemático, lenguaje, comunicación, higiene y cuidado personal. Hay cierto conocimiento de su mundo inmediato y de su entorno familiar, aunque falta convivencia escolar, generar compañerismo y trabajo en equipo, así como gestar propuestas para fortalecer el área socioemocional,

acciones de inclusión educativa y social, agregando que es importante estimular el acercamiento con el mundo de las artes y las tecnologías que apoyan el aprendizaje y la educación, así mismo existe un grupo de niños que presentan dificultad neuromotora en diverso grado y severidad.

Los hábitos alimenticios del grupo contienen principalmente leche, frijoles, huevo, sopa, frutas y verduras, aunque es necesario insistir en una buena alimentación con nutrientes de calidad por la etapa de desarrollo en que se ubican todos, ya que consumen productos de baja calidad nutricional esporádicamente.

Los 14 niños acuden con regularidad a clases, son cariñosos y les gusta la música. Manifiestan un aprendizaje visual y auditivo predominantemente, seguidos del kinestésico.

Pertenecen en su mayoría a una condición socioeconómica media baja y baja, todos los padres saben leer y escribir y cuentan con escolar promedio de preparatoria y con un *bagaje* cultural que les permite apoyar a sus hijos en las tareas escolares recomendadas en el grupo de educación preescolar. Todos los padres manifiestan compromiso con la tarea escolar. Proviene en su mayoría de Guadalupe, Zacatecas y localidades aledañas.

Por otra parte, dentro del expediente de cada estudiante podemos encontrar una amplia descripción sobre los antecedentes significativos en las diferentes áreas de desarrollo, destacando las fortalezas y áreas de oportunidad.

CARACTERÍSTICAS PERSONALES DE CADA NIÑO POR ÁREA DE DESARROLLO

Es importante el conocimiento de cada uno de los alumnos en sus diferentes facetas ante el aprendizaje, ya que de este análisis se desprende la propuesta de intervención.

<i>Nombre</i>	<i>Discapacidad</i>	<i>Descripción</i>
María Magdalena	D. Motriz	<p><i>Lenguaje y comunicación:</i> Presenta una ausencia significativa de lenguaje, más sin en cambio señala características de los objetos y personas que conoce y observa.</p>
		<p><i>Pensamiento matemático:</i> No logra comparar, igualar ni clasificar cantidades de elementos, comunica de manera particular los números del 1 al 10.</p>
		<p><i>Exploración y comprensión del mundo:</i> No atiende reglas de seguridad por lo cual tiende a ponerse en situaciones de peligro, su discapacidad motriz limita la exploración e indagación en los diversos contextos por lo cual sus experiencias son limitadas.</p>
		<p><i>Educación socioemocional</i> No logra reconocer su nombre de manera escrita, expresa y reconoce situaciones que le causan alegría, enojo o tristeza y logra expresar mediante el llanto lo que siente. Su disposición ante el trabajo es limitada.</p>

Fara Zoe	Autismo	<p><i>Lenguaje y comunicación:</i> Reconoce su nombre de forma verbal y escrita, su lenguaje es escaso pero hace mención de algunos objetos y sus características, siempre y cuando sea de su interés. Su lenguaje es repetitivo y usa el lenguaje inglés.</p> <p><i>Pensamiento matemático:</i> Reconoce los números del 1 al 20 en español e inglés. Clasifica elementos por cantidades.</p> <p><i>Exploración y comprensión del mundo:</i> No atiende reglas de seguridad, suele indagar ante los diferentes componentes de su contexto y deambular de un lado para otro.</p> <p><i>Educación socioemocional:</i> La convivencia con sus compañeros es limitada pues suele estar aislada de los demás, su disposición ante el trabajo es limitada. Expresa lo que genera felicidad o enojo.</p>
Andrea Janeth	S. de Down	<p><i>Lenguaje y comunicación:</i> Presenta ausencia de lenguaje, solo emite sonidos graves.</p> <p><i>Pensamiento matemático:</i> No manifiesta tener conciencia de los números, clasificaciones ni cantidades de elementos.</p> <p><i>Exploración y comprensión del mundo:</i> Su interés o indagación ante la obtención de diferentes experiencias es limitada pues prefiere estar en aislamiento y conservar su comodidad personal.</p> <p><i>Educación socioemocional:</i> Su desempeño ante las actividades escolares es moderado puesto que cuando se le presenta una actividad que sea de su interés lo realiza con entusiasmo y de lo contrario cuando algo le disgusta expresa enojo o simplemente deja de trabajar.</p>
Iker Alejandro	D. Motriz	<p><i>Lenguaje y comunicación:</i> Menciona y reconoce su nombre, expresa sus necesidades de forma concreta, emite sonidos de animales y maquinarias.</p> <p><i>Pensamiento matemático:</i> Sabe los números del 1 al 20 de forma gráfica y verbal.</p> <p><i>Exploración y comprensión del mundo:</i> Debido al grado de dificultad para desplazarse su exploración ante los diferentes contextos es limitada.</p> <p><i>Educación socioemocional</i> Expresa las situaciones que le generan alegría, enojo, tristeza y miedo.</p>

		<p><i>Lenguaje y comunicación:</i> Presenta ausencia de lenguaje, expresa sus necesidades mediante el llanto.</p>
		<p><i>Pensamiento matemático:</i> No manifiesta tener conciencia de los números, clasificaciones ni cantidades de elementos.</p>
Alan Nicolás	Retraso psicomotor	<p><i>Exploración y comprensión del mundo:</i> Debido al grado de dificultad para desplazarse su exploración ante los diferentes contextos es limitada.</p>
		<p><i>Educación socioemocional:</i> Expresa sus emociones mediante el llanto.</p>
		<p><i>Lenguaje y comunicación:</i> Su lenguaje es escaso, solamente señala los objetos o individuos con los que desea interactuar o emite sonidos graves para expresar sus necesidades.</p>
		<p><i>Pensamiento matemático:</i> No reconoce los números, no clasifica ni selecciona elementos.</p>
Pedro Manuel	D. intelectual	<p><i>Exploración y comprensión del mundo:</i> Suele mostrar interés ante las cosas que desconoce e intenta indagar sobre ellas.</p>
		<p><i>Educación socioemocional:</i> Logra expresar lo que le gusta o disgusta, es educado y muestra disposición ante las actividades que se le sugiere realizar.</p>
		<p><i>Lenguaje y comunicación:</i> Reconoce su nombre de forma verbal y escrita, su lenguaje es escaso pero hace mención de algunos objetos con sus características siempre y cuando sea de su interés. Su lenguaje es repetitivo.</p>
		<p><i>Pensamiento matemático:</i> Reconoce los números del 1 al 20, clasifica elementos por cantidades y realiza torres de más de 5 cubos.</p>
Said	Autismo	<p><i>Exploración y comprensión del mundo:</i> Muestra inseguridad ante nuevas experiencias cuando se las impone alguien.</p>
		<p><i>Educación socioemocional</i> Manifiesta mediante agresión lo que le incomoda o cuando su zona de confort es invadida.</p>

		<p><i>Lenguaje y comunicación:</i> Ausencia total del lenguaje, utiliza señas convencionales para expresar lo que desea obtener.</p> <p><i>Pensamiento matemático:</i> No conoce los números.</p> <p><i>Exploración y comprensión del mundo:</i> Su forma de aprendizaje es visual por lo cual mediante la observación realiza su exploración hacia las cosas.</p> <p><i>Educación socioemocional:</i> Expresa cuando algo le incomoda o disgusta mediante el berrinche.</p>
Tadeo	Autismo/d. múltiple	
		<p><i>Lenguaje y comunicación:</i> Ausencia total del lenguaje, utiliza señas convencionales para expresar lo que desea obtener o emite sonidos fuertes.</p> <p><i>Pensamiento matemático:</i> No conoce los números.</p> <p><i>Exploración y comprensión del mundo:</i> Se caracteriza por ser una niña juguetona y que le gusta interactuar en diferentes situaciones y contextos.</p> <p><i>Educación socioemocional:</i> No da a conocer sus emociones.</p>
Frida Naomi	S. de Down	
		<p><i>Lenguaje y comunicación:</i> Presenta ausencia de lenguaje, para expresarse solo emite gritos y llanto.</p> <p><i>Pensamiento matemático:</i> No conoce los números y muestra falta de interés hacia las diversas formas de trabajo.</p> <p><i>Exploración y comprensión del mundo:</i> Su canal de aprendizaje es visual y auditivo, le gusta observar los diversos fenómenos naturales e interactuar con diversos agentes.</p> <p><i>Educación socioemocional:</i> Expresa sus necesidades mediante el llanto.</p>
Dylan Antonio	D. Motriz	
		<p><i>Lenguaje y comunicación:</i> Su forma de comunicarse es señalando los objetos que necesita y mediante gritos.</p> <p><i>Educación socioemocional:</i> Muestra gran variedad en sus estados de ánimo, suele tomar medicamento para su control.</p>
Derian Alejandro	D. múltiple	

		<p><i>Lenguaje y comunicación:</i> Se expresa mediante pujidos y señala los objetos o personas que cubrirán su necesidad.</p> <p><i>Pensamiento matemático:</i> Identifica gráficamente los números y por cantidad.</p>
Jesús Alejandro	D. intelectual	<p><i>Exploración y comprensión del mundo:</i> La interacción con el medio es limitada pues no muestra mayor interés por relacionarse con su mundo externo.</p> <p><i>Educación socioemocional:</i> El nivel de expresión de sus emociones es bajo pues no transmite en su totalidad las acciones que le gustan o disgustan.</p> <p><i>Lenguaje y comunicación:</i> Mantiene su atención cuando se le habla, identifica su nombre de forma verbal y se comunica mediante señas.</p> <p><i>Pensamiento matemático:</i> Manipula diversos materiales y puede realizar torres de más de 3 cubos e intenta ensamblar material de construcción.</p>
Alondra Guadalupe	S. de Down	<p><i>Exploración y comprensión del mundo:</i> Identifica diversas características y sonidos de animales, aunque no logra imitarlos.</p> <p><i>Educación socioemocional:</i> Se adapta a las reglas establecidas dentro y fuera del salón. Se observa que la alumna muestra ansiedad al separarse de la madre.</p> <p><i>Lenguaje y comunicación:</i> Pide lo que quiere a través del llanto y gritos, pone atención cuando se le habla.</p> <p><i>Pensamiento matemático:</i> No muestra interés por manipular ningún tipo de material por sí mismo, siempre lo hace con apoyo.</p>
Yahir	D. intelectual	<p><i>Exploración y comprensión del mundo:</i> Manipula con apoyo diversos objetos de la naturaleza como hojas, piedritas, etc., pero no observa lo que hace.</p> <p><i>Educación socioemocional:</i> Su mayor expresión de necesidad es cuando tiene hambre.</p>

MARCO REFERENCIAL

¿Qué es autonomía personal?

La confederación española de asociaciones de padres y madres de alumnos, en su *Guía para Padres*, nos entrega en su comienzo una muy buena definición (CEAPA, 2003), «ser autónomo es ser uno mismo, con una personalidad propia, que es diferente a la de los

demás, con nuestros propios pensamientos, sentimientos y deseos, y esto nos garantiza tener la capacidad de no depender de los demás para sentirnos bien, para aceptarnos tal y como somos y tener la seguridad de que seremos capaces de valernos por nosotros mismos durante nuestras vidas».

Una definición amplia que nos abre muchas ventanas de investigación, sin embargo, este proyecto está centrado en la autonomía de los niños/as que presentan discapacidad múltiple. Por lo cual se puede señalar que la autonomía tiene el concepto de responsabilidad asociado, así que a medida que los niños/as van creciendo con autonomía y mayores responsabilidades, estos van logrando ser más maduros al enfrentar la vida, además es muy importante recalcar que los niños/as irán adquiriendo responsabilidades de sus acciones y decisiones a que van desarrollándose hacia la adultez.

Así mismo será relevante recalcar que las acciones y decisiones serán las herramientas que deberán ocupar para desarrollar de manera plena su autonomía. La autonomía personal es la responsable de la independencia económica, la capacidad para tomar decisiones y actuar de acuerdo con las normas y creencias de uno mismo. En particular, hay que fomentar la autonomía en todos los aspectos de la vida de un niño/a; hábitos, desarrollo intelectual, ocio, responsabilidad e interacción social. Lo ideal es que sus hábitos se conviertan en rutinarios.

Fundación Pelayo, que promueve la autonomía de personas con síndrome Down en España (2012), menciona que los pasos para la adquisición de hábitos son:

1. Decidir qué le vamos a exigir y preparar lo necesario
2. Explicarle qué tiene que hacer y cómo
3. Confiar en sus posibilidades
4. Practicar
5. Supervisar (p. 22)

En el CAM, la autonomía personal es escasa en la mayoría de los alumnos que componen el centro, se tiene claro que en muchos de los casos la exigencia debe ser mínima, pues las condiciones de muchos estudiantes no les permiten un desarrollo pleno en las diferentes áreas.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que en muchos de los casos, independientemente de la condición en la que se encuentran, un factor importante que no facilita la integración de estos niños es la sobreprotección, es muy común que se de la sobreprotección de los padres hacia aquellos alumnos que tienen algún tipo de necesidad educativa especial, siendo este un aspecto que hace crecer la dependencia del entorno familiar, lo cual puede generar consecuencias en diferentes aspectos, como por ejemplo,

presentar baja autoestima y generalmente crecen siendo inseguros e indecisos, por no haber experimentado la oportunidad de obtener logros propios, se vuelven dependientes emocionales, buscan protección y seguridad en otras personas cuando deben solventar problemas o buscar soluciones positivas, entre otros.

Soto (2009), destaca que el papel de las familias es un elemento fundamental para el desarrollo de la autonomía personal en las personas con discapacidad, ya que es en ella donde comienza la convivencia, la comunicación, el respeto, los valores, así mismo, relaciona esta socialización con la autonomía personal y apunta que son aspectos claves en el proceso de desarrollo de las personas, entra en juego entonces el rol y el ambiente familiar que debe ofrecer oportunidades para que los niños con discapacidad sean aptos para desarrollar esas habilidades y competencias personales así como sociales.

Los niños/as en su vida diaria están expuestos a la experimentación continuamente, pues son autores de su propia historia; es algo innato, puesto que necesitan explorar su mundo, manipular los objetos e investigar qué es lo que sucede en su entorno con la finalidad de poder entender su realidad, dando lugar a la adquisición de conocimientos nuevos.

Por su parte, Villa y Cardo (2009) señalan que los docentes deben preocuparse por crear un ambiente en el que los niños descubran el placer por aprender en un contexto educativo en el que puedan desarrollar al máximo cada una de sus potencialidades.

Para que el alumnado tenga un óptimo desarrollo es imprescindible ofrecerle experiencias que estén relacionadas con su vida cotidiana, ya sea a través de actividades de rutina, actividades de acción, juegos, etc., lo que facilitará la construcción de su conocimiento y autonomía personal.

A continuación, desde una perspectiva personal, se muestra un cuadro comparativo en el que se plasman las habilidades y destrezas que presenta los niños en torno al nivel de autonomía personal de un niño regular y un niño con discapacidad en nivel de preescolar.

*Grado de autonomía por edad
de un niño regular (5 años)*

Es capaz de centrar su atención
Posee equilibrio y control
Reconoce lateralidades
Ata los cordones de sus zapatos
Copia dibujos y letras
Abrocha botones
Su interés por la sexualidad se limita
Pinta, colorear, recorta y pega
Es relativamente sincero
Inicio de la lengua escrita

*Grado de autonomía por edad
de un niño con discapacidad (5 años)*

Su atención es dispersa
No posee control total de su cuerpo
Presenta dificultad con su motricidad fina y gruesa
Pinta colores y pega
No controla esfínteres
Falta de lengua escrita
Falta de lenguaje oral
No se alimenta solo
Piden ayuda constantemente
Falta de hábitos de higiene personal
Presentan dificultad para socializar
Muestran agresividad

¿CÓMO LOGRAR UNA AUTONOMÍA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD?

Piaget (1932) determina que los niños desarrollan la autonomía, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. La autonomía moral involucra un principio que orienta al niño a darse cuenta de que las normas son flexibles y que siempre pueden estar sujetas a interpretación.

Por otro lado, la autonomía intelectual, la cual no se basa en los contenidos, sino que está centrada en el desarrollo de estructuras del conocimiento. Mi perspectiva de todo este proceso, me dirige a considerar como el niño debe construir sus propios esquemas para poder entender la forma de actuar, pensar y sentir, tanto la propia como la de sus semejantes.

Se cree que el desarrollo de la autonomía personal es un objetivo prioritario en la educación de un niño. Un niño autónomo es aquel que es capaz de realizar por sí mismo aquellas tareas y actividades propias de los niños de su edad y de su entorno socio-cultural, por lo que también la familia es considerada como el primer agente socializador en la vida de todas las personas, es el primer entorno natural donde los miembros que la componen evolucionan y se desarrollan.

Así que el papel que desempeñan las familias en el desarrollo de la autonomía de los niños es fundamental, es aquí donde se reproducen las formas y valores sociales, donde se va a desarrollar la transición a la vida adulta.

Algunas veces, los padres de familia se esfuerzan por evitar conflictos a sus hijos, les facilitan todo e intentan quitar o disminuir los obstáculos que los puedan hacer sentir amenazados y, como es comprensible, el infante difícilmente será capaz de manejar con confianza los problemas que se le presenten en diferentes situaciones de su vida.

La finalidad que se propone es que niños y niñas vayan generando comportamientos, habilidades y actitudes cada vez más autónomas valorando tanto sus posibilidades como sus posibles limitaciones.

Por otro lado, el área pedagógica, en este caso el maestro de educación especial deberá trabajar una forma de intervención adecuada a las necesidades de cada uno de los estudiantes con el objetivo de lograr satisfacer las necesidades de los educandos.

COMO MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL NUESTRA INTERVENCIÓN DEBERÁ SER

En relación a los espacios

El espacio será lo más descentralizado posible, lo distribuiré en áreas de actividad; una buena forma de conseguir esto sería la organización de la clase por rincones.

Permitiremos el acceso a los distintos espacios eliminando barreras o elementos innecesarios.

Los espacios se adaptarán a las necesidades de los alumnos/as. En este sentido, ellos intervendrán en la modificación y uso de los mismos.

La organización de la clase contribuirá siempre a facilitar la actividad de los niños.

Serán espacios seguros donde los niños/as se sientan con confianza para actuar, el primer paso hacia la autonomía es la adquisición del sentimiento de confianza.

En cuanto al tiempo

Se acomodará a las características del grupo, teniendo en cuenta su edad, número de integrantes, actividades más frecuentes.

Habrà un tiempo para cada actividad, así diseñaremos actividades dirigidas, pero también libres donde ellos podrán actuar libremente.

Respetaremos los ritmos de cada uno.

Propondré a lo largo de la jornada distintos tipos de experiencia, planificación de las actividades, ejecución de las mismas, guardar materiales, etc., donde los niños/as serán los protagonistas del proceso.

En cuanto a los materiales

Crearé un ambiente estimulador y tranquilizante, huyendo de sobrecargas que puedan confundir a los niños/as.

Deberán ser resistentes y fáciles de transportar para que todos puedan participar en las posibles transformaciones del aula.

Tendrán que ser accesibles al niño, no podemos fomentar la autonomía si no se puede hacer un uso libre del material porque esté situado fuera de su alcance.

Serán variados ya que así los niños podrán elegir entre ellos.

Se facilitará la descentralización de los materiales. Cada área de actividad tendrá los suyos específicos.

La distribución, uso, limpieza y acomodo de los materiales se llevará a cabo por grupos de niños que irán alternándose.

En la experiencia obtenida, la intervención realizada fue de los tres tipos, pues se trabajó en un aula diversificada, en la cual se encontraban alumnos con síndrome de down, autismo, discapacidad múltiple, problemas motores, discapacidad intelectual, etc., por lo cual la forma de apropiación de un contenido es diversa, cabe resaltar que en la mayoría de la población estudiantil de dicho grupo predominaba el canal de aprendizaje kinestésico-visual. Por ello se busca que los espacios de trabajo sean adecuados tanto en mobiliario, áreas de desplazamiento, materiales didácticos, uso de las TIC, etc., que logren atraer la atención del alumno y por supuesto satisfacer cada una de sus necesidades.

Para el correcto desarrollo psicopedagógico de la autonomía personal en relación con las habilidades de la vida diaria, el CEAPAT-IMSERO (2012) establece una guía de prácticas que contribuyen a la independencia personal, las podemos trabajar desde el ámbito educativo, las prácticas trabajadas son las siguientes:

- *Alimentación:* Podemos empezar a introducir semisólidos, de modo que el niño inicie el masticado, dándole pequeños trozos de alimentos en la mano para que él solo vaya llevándoselo a la boca. Es un buen momento para ir cambiando los utensilios de alimentación e ir introduciendo el vaso, ofreciéndoselo con ayuda, así como dejarle la cuchara para que empiece a sujetarla y llevarla a la boca.
- *Higiene personal:* las actividades relacionadas con la higiene y cuidado del cuerpo durante la niñez permite que se conviertan en hábitos, por lo que es necesario que conozcan su cuerpo, sus funciones y la rutina que debe mantener para tener un buen estado de salud.
- *Vestimenta:* El niño comienza a quitarse y ponerse prendas de ropa de forma autónoma, empezando por las más sencillas —gorro, calcetín, zapatos—.
- *Realizar tareas domésticas:* se busca aumentar la colaboración de los niños en casa, que aprendan el sentido de la responsabilidad, trabajo y respeto al grupo; y lo más importante, fomentar la autonomía personal.
- *Tomar decisiones:* tiene como objetivo hacerlos enfrentar realidades de la vida y encontrar la manera de cómo resolverla, no solo conflictos socioemocionales sino también de orden lógico.

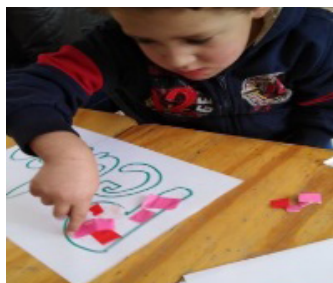
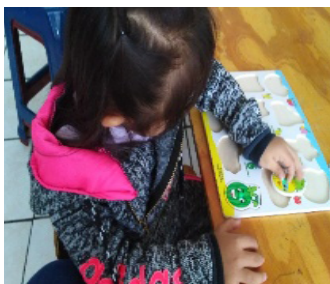
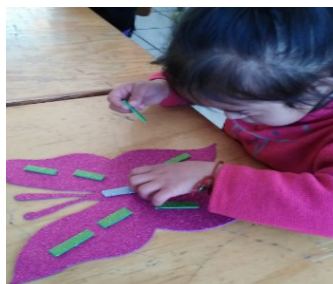
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Objetivo general

Desarrollar una propuesta de intervención, realizada desde el ámbito de la Educación Especial, para la obtención de *Autonomía Personal y Habilidades* de la vida diaria en alumnos que presentan discapacidad múltiple, con el objetivo de proporcionarles un aprendizaje que facilite su desarrollo en los diversos ámbitos de la vida.

Objetivos específicos

- Proponer actividades funcionales y prácticas, así como estrategias para la vida diaria, reforzando de manera simultánea la autonomía personal.
- Analizar las necesidades básicas infantiles y su relación con la autonomía personal.
- Brindar la oportunidad de una integración exitosa en centros de educación regular.
- Fomentar habilidades básicas de la vida diaria.



ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se muestran los resultados obtenidos en base a la propuesta de intervención planteada anteriormente. para la realización de estas actividades intervinieron diversos factores, como las capacidades y necesidades de cada uno de los alumnos, la suspensión de clases y actividades extracurriculares que se realizaron, dichas actividades estuvieron sujetas a un horario flexible.

Las actividades fueron creadas con el objetivo de fomentar la autonomía en cada uno de los estudiantes, tomando en cuenta las habilidades y destrezas de cada uno de ellos para así fortalecerlas o establecerlas.

En las actividades dirigidas a la alimentación —secuencia 1 y secuencia 7— se mostró un gran avance en los alumnos, pues muchos de ellos mostraban un desbalance alimenticio de alto riesgo, su alimentación no contenía el consumo de una gran variedad de productos sanos y nutritivos, así mismo mostraban disgusto ante algunos alimentos. Al transcurso de los días los alumnos fueron adquiriendo hábitos trabajados mediante rutinas.

Se logró implementar una rutina que consistió en que los niños identificaran la hora en la que tenían que sentarse a la mesa para consumir sus alimentos —a las 10:20 horas—, los alumnos ayudaban a colocar las mesas necesarias para que cada uno de sus compañeros contara con el espacio adecuado, una vez acomodadas las mesas los alumnos acercan su silla y se colocan en su lugar. Se les brinda ayuda para ponerse su bata que les ayudará

a mantenerse limpios, mientras tanto la asistente educativa colocaba en un extremo de la mesa un balde con agua y haciendo uso de jabón, cada uno de los niños de forma ordenada pasaban a lavarse las manos, después se le daba a cada uno un mantel, en el cual deberían de poner sus utensilios.

Normalmente los alumnos consumían sus alimentos en el orden de su preferencia, por lo cual fue necesario explicarles cuales son los platillos de entrada, platos fuertes y postres, para poder obtener una alimentación nutritiva y balanceada.

La creación de hábitos en personas que presentan alguna discapacidad es de suma importancia, pues permiten realizar las actividades de la mejor manera posible. Así también se vincula con la posibilidad de planear y establecer horarios para la realización de actividades en el transcurso del día creando un ambiente seguro y tranquilo, así mismo les ayuda a formar virtudes y tener un equilibrio emocional, esto les beneficiará en el desarrollo de su personalidad, reduciendo adversidades.

En algunas ocasiones, se intenta justificar los diversos comportamientos inadecuados del estudiante por la condición en la que se encuentra, pero, tomando en cuenta que el niño posee todo el derecho de ser educado, no deberíamos limitarlo en el desarrollo de sus capacidades, de su independencia y de su integración al medio que lo rodea, por lo que el docente deberá crear un ambiente que favorezca la adquisición de los mismos.

Y debe ser constante para que finalmente el menor pueda adquirir los hábitos necesarios para su formación. Para el uso correcto de los utensilios se trabajaron actividades de motricidad fina y gruesa, pues muchos de los niños presentan motricidad un poco torpe y/o su tono muscular rígido, o de lo contrario un tono blando. Estas actividades ayudarán para el desarrollo de dicha motricidad.

Actividades dirigidas a la higiene personal —sesión 2 y sesión 9—, en estas sesiones se busca que el alumno desarrolle hábitos de higiene personal, para ello es necesario que logren pensar en cada parte de su cuerpo por separado, como también organizar una rutina de higiene diaria que ayudará al niño a formar un hábito.

Así mismo se busca que cada uno de los niños logre mantener un nivel de higiene personal y de su espacio de trabajo, al principio los niños se presentaban con una imagen poco higiénica, pues su ropa y partes de su cuerpo estaban sucias. Se solicitó mediante trabajo social que se llevaran a cabo una variedad de pláticas por medio de especialistas en salud, dirigidas hacia los padres de familia para crear conciencia de la importancia de la salud de los niños.

Los padres y maestros tienen un papel fundamental en la adquisición de estos hábitos. La higiene es un concepto que va mucho más allá de la limpieza, comprende otra serie de aspectos como el ejercicio físico, la alimentación, el sueño, la higiene personal y del entorno, son básicas para mejorar la salud.

La higiene es un hábito que se adquiere desde el interior del ambiente familiar, pues los padres juegan un papel de suma importancia en el desarrollo de la personalidad de los infantes, así mismo, es de vital importancia practicarlo para evitar enfermedades, así que es necesario contar con una correcta higiene en todos los ambientes en los que se desenvuelven los niños.

Esto no solo mejorará su salud reduciendo el riesgo a enfermarse, sino que también incidirá en su desarrollo haciendo que el pequeño sea más organizado, cuidadoso y exigente consigo mismo. Además, aprenderán a preocuparse más por su apariencia personal y su salud, ganando en autonomía, autodisciplina y voluntad.

Es importante que el niño disponga de todos los útiles necesarios para su aseo: jabón, papel higiénico, cepillo dental, peine, toalla, y hacer que se sienta responsable de ellos. Se debe trabajar con los niños en los horarios para las rutinas de aseo, así que les mostramos cada semana, por medio de diferentes actividades, que debemos mantener buenos hábitos.

Promover la salud y el bienestar personal, ayuda a mejorar la vitalidad del cuerpo y mantenerlo en un estado saludable. Los hábitos de higiene y salud ayudan al niño a cuidar y a valorar su propio cuerpo y a percibir con satisfacción la limpieza como bienestar personal. Por ello, es importante crear hábitos de higiene en el niño, desde edades muy tempranas, les transmite sensación de bienestar y de seguridad.

ACTIVIDADES PARA EL RECONOCIMIENTO DE LAS PARTES DEL CUERPO

Actividad dirigida al control de esfínteres —sesión 10—, este trabajo juega un papel de suma importancia en el desarrollo de los niños, conseguir de manera adecuada el control de esfínteres es un hito importante en el área de la autonomía. Trabajar con el control de esfínteres es muy delicado, pues se expone a los niños a tener experiencias propias, como orinarse en los pantalones, esto puede causar cierto tipo de traumas, pues se sienten obligados a soltar esa *zona de confort*.

Para ello se creó una rutina en donde después del consumo de alimentos todos los niños acudían al sanitario, solo 3 desde un principio poseían el control de esfínteres, así que eran los primeros que acudían, el resto fueron sentados en la *nica* durante varios horarios del día.

Mediante la observación pudimos identificar en que momento los alumnos mostraban un comportamiento para expresar su necesidad de ir al baño.

El control de esfínteres se planteó como una de las actividades más importante de este proyecto, pues dicha población estudiantil se encuentra en la edad adecuada para dejar el pañal, de lo contrario se corre el riesgo de que puedan adquirir infecciones en las vías urinarias.

Uno de los requisitos esenciales para esto es la maduración biológica, existirán diversos factores que influirán en cada uno para la adquisición de este aprendizaje, la madurez socioemocional, la capacidad intelectual, los determinantes culturales y las interacciones psicológicas entre el niño, padres y docentes.

Durante este proceso de entrenamiento, un 20% presenta rechazo al inodoro, en estos casos es importante determinar cuales son los factores que influyen e intentar adecuar la zona para que el niño se sienta más cómodo.

Se logró que una de las niñas con síndrome de down obtuviera control de esfínteres.

Este trabajo se hará de manera permanente, pues se requiere paciencia, y se espera que con el paso del tiempo, la ayuda de los docentes y los padres de familia, cada uno de los niños obtenga este logro significativo en su desarrollo, independientemente de la condición en la que se encuentren.

CONCLUSIÓN

Llevar a cabo este proyecto fue una idea que surge de las necesidades observadas de la población estudiantil del grupo de preescolar 3, con el objetivo de lograr o mejorar la adquisición de una autonomía personal.

Dentro del nivel educativo básico, el nivel de preescolar es de suma importancia, ya que es el primer contacto que tienen los niños con el sistema escolarizado, se considera necesario que exista un vínculo de comunicación, coherencia y seguimiento entre los niveles educativos que componen la educación básica para que los aprendizajes sean tomados de una manera continua en los procesos de enseñanza-aprendizaje del infante.



El planteamiento de algunos de los contenidos, estrategias y la aplicación de hábitos deberán ser permanentes, pues a los alumnos que presentan alguna discapacidad les resulta complicado apropiarse de ellos, por lo cual es un trabajo constante y de seguimiento por parte de docentes como de las familias para así lograr que se convierta en cotidiano el desarrollo de actividades educativas.

Es importante que los padres de familia y docentes tomen en cuenta que las necesidades de los alumnos están en cambio constantemente, como también su estilo y canales de aprendizaje. Según la etapa de desarrollo en la que se encuentran, exigirán la satisfacción de las necesidades que se le presenten.

Las relaciones familiares y las normas dentro del hogar dan pauta al desarrollo de la personalidad del niño; dependiendo de las bases familiares el niño reaccionará de diversas maneras ante las estrategias y/o situaciones planteadas, independientemente del contexto en el que se encuentre, cabe aclarar que cuando hablamos de independencia y autonomía no se refiere a separarse de su familia y que pueda realizar todo de forma individual, en lo que se hace hincapié es en generar y facilitar las herramientas para que la persona pueda manejarse en la vida cotidiana sin tener que depender totalmente de otras personas.

Es importante tener claro que, si queremos mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad, debemos ofrecerles una gran variedad de oportunidades tanto de participación, opinión, experimentación, toma de decisiones, etc. Así mismo brindar los apoyos necesarios para que puedan lograrlo, dándoles un sentimiento de pertenencia al grupo social en el que se encuentran, fortaleciendo su seguridad y estabilidad emocional, esto generalmente le da poder para actuar de forma autónoma.

En lo personal creo que para obtener cualquier cambio en las personas con discapacidad, es necesario cambiar el concepto sobre lo que es la discapacidad y conocer las potencialidades, destrezas y habilidades que pueden obtener dichos agentes si cuentan con los apoyos educativos, formativos y laborales que requieren de acuerdo a sus condiciones personales y, a la par de ello, trabajar en minimizar el concepto y las acciones de sobreprotección.

BIBLIOGRAFÍA

- CEAPA (2003), La confederación española de asociaciones de padres y madres de alumnos, en su *Guía para Padres*, definición de autonomía (p. 15).
- Dirección general de educación especial (2019), *Definición de educación especial*.
- Dirección general de educación especial (2019), *Servicios de educación especial*.
- Fundación Pelayo (2012), que promueve la autonomía de personas con síndrome down en España (p. 22).

Pereira, F. *Rol de la familia en el desarrollo de la autonomía de las personas con discapacidad intelectual* (p. 13).
Piaget (1932), *La autonomía como finalidad de la educación* (capítulo 4).
UNESCO (1994), *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*.
Villa y Cardo (2009), *Ambientes de aprendizaje para la aplicación de hábitos de autonomía*.

APRENDIENDO EL SISTEMA BRAILLE: UNA ESTRATEGIA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

MARÍA DE JESÚS RODRÍGUEZ ROJAS

Coautoría:

JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ
HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ

Cuerpo Académico: Inclusión Educativa, la Diversidad como Valor
Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» Zacatecas, México

RESUMEN

La realización del presente trabajo docente fue el resultado de grandes esfuerzos personales, de un grupo de asesoría, que implicó un trabajo colaborativo permanente y grandes retos por las condiciones del grupo con el que se trabajó, por la inclusión de niños con discapacidad visual. Para esto se requirió de procesos de observación, análisis y evaluación para definir las acciones a realizar durante el ciclo escolar 2018-2019.

Se trabajó con un alumno en condición de discapacidad visual y un grupo focal, lo que permitió el aprendizaje de un sistema alternativo de comunicación como lo es el sistema *braille*. Siendo un recurso que permitió el aprendizaje de la lectura y escritura convencional a través del sistema alternativo de comunicación favoreciendo al niño sujeto de intervención y al grupo focal del cual formó parte, promoviendo la socialización y con ello la inclusión.

Palabras clave: Inclusión, sistema *braille*, socialización, aprendizaje.

Abstract. The carrying out of this teaching work was the result of great personal efforts from an advisory group, which implied permanent collaborative work and great challenges due to the nature of the work when moving towards the inclusion of children with Visual Impairment conditions. Observation, analysis and evaluation processes were required to define the actions that would be carried out during the 2018-2019 school year.

We worked with a student with Visual Impairment and a focus group, which allowed learning an alternative communication system such as the braille system. This being a resource that allowed learning the conventional reading and writing system through

the alternative communication system, favoring the child subject of intervention and the focus group of which I am part by promoting socialization and with it, inclusion.

INTRODUCCIÓN

La educación en México es un tema de gran importancia debido a que están en formación millones de alumnos en el país logrando alcanzar metas educativas. Mediante este proceso se transmiten valores fundamentales y la preservación de identidad cultural y ciudadana; es la base de la formación y preparación de los recursos humanos necesarios.

La escuela se convierte así, en el lugar para la adquisición y difusión de los conocimientos relevantes y el medio para la multiplicación de las capacidades productivas. Como ya sabemos, el trabajo pedagógico se desarrolla gracias al profesor, la familia, la *iglesia* o cualquier otro grupo social, siendo estos los contextos más cercanos del individuo.

La Educación Especial es la encargada de dar un primordial servicio educativo al alumno que presenta alguna discapacidad —intelectual, motriz, auditiva, visual—, barreras al aprendizaje y/o participación, de esta manera, identificando, evaluando y creando programas de acuerdo a las características, habilidades e intereses de cada alumno, con el fin de dar respuesta a la diversidad y brindar una educación de calidad.

Como docente de Educación Especial, a lo largo de mi formación he presenciado en mis jornadas de prácticas, diferentes contextos y ambientes educativos en donde a los alumnos con discapacidad no se les incluye en las diversas actividades y, por consiguiente, hablar de inclusión en un contexto escolar es difícil y un gran reto educativo.

Los propósitos de la propuesta de intervención se centran principalmente en la socialización del alumno con discapacidad visual y la enseñanza al sistema *braille*. Como objetivos secundarios, pero no menos importantes, se plantea la autonomía del alumno y su inclusión en actividades dentro y fuera del aula.

La importancia de la propuesta de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje enfocada a lenguaje y comunicación, es mostrar los procesos de aprendizaje que adquiere el alumno con discapacidad visual e instruir al grupo focal para la adquisición del conocimiento básico, comparar las dificultades, logros y similitudes que tienen al adquirir el sistema alternativo de comunicación *braille*.

Esta experiencia del trabajo pedagógico tuvo lugar en la Escuela Primaria «Víctor Rosales» ubicada en la calle Reino azul s/n en el municipio de Guadalupe, Zacatecas con clave 32EPR0018N turno matutino.

La presente experiencia de trabajo estuvo orientada hacia un grupo focal con alumnos de quinto año de primaria. Se trabajó el acercamiento a la enseñanza del sistema *braille* para la exploración de conocimientos, habilidades y limitaciones que pueden tener en comparación con el alumno Efraín que presenta discapacidad visual.

GRUPO FOCAL

1. Efraín. Discapacidad visual. 6 años 1° C
2. Osvaldo. 10 años 5° B
3. Emiliano. 10 años 5° B
4. Alejandro. 10 años 5° C
5. Brandon. 10 años 5° C
6. Silvia. 10 años 5° C
7. Bethzy. 10 años 5° C
8. David. 10 años 5° C

EFRAÍN, ALUMNO CON DISCAPACIDAD VISUAL

De acuerdo a los datos extraídos del expediente individual, el alumno presenta discapacidad visual, a los dos años empezó con fiebre, por lo cual le hicieron estudios y se le detectó un tumor de meningioma quístico de la región selar en la zona frontal, cerca del nervio óptico, tuvo una intervención quirúrgica, de la cual tuvo como consecuencia una ceguera total.

En el mes de julio del año 2018 se le tuvo que realizar otra operación, ya que se le volvió a detectar en la misma zona el tumor, antes ya suprimido. Esta operación trajo como resultado una hemiplejía del lado derecho y consigo la pérdida de sensibilidad. Actualmente, asiste al CREE a terapia ocupacional y se ha visto reflejado en resultados favorables, aunque el alumno opta por utilizar sus extremidades del lado izquierdo para la realización de cualquier actividad, cabe mencionar que al alumno es *zurdo*.

Es un niño alegre, se caracteriza principalmente por ser sociable con la gente, ya sea menores como él o adultos, su canal de aprendizaje es auditivo, le gusta escuchar cuentos, adivinanzas y tiene una buena comprensión al escucharlos. En el campo del lenguaje y comunicación, actualmente está en la enseñanza del sistema alternativo de comunicación *braille*. Identifica y conoce vocales, el abecedario de la a – j sin dificultad. Su lenguaje es entendible, se comunica con sus compañeros de manera oral y comprendiendo lo que se le dice, acatando instrucciones. Tiene una excelente memoria. Le gusta participar en actividades dentro y fuera del aula, en el campo de pensamiento matemático actualmente está en la enseñanza del sistema *braille* mediante el *cubarín*, identifica números del 1 al 10. En el campo de exploración y comprensión del mundo natural y social, conoce el medio que le rodea —casa, escuela, aula— y muestra diferentes valores como respeto, amor, solidaridad, equidad, etc. En el campo de educación física, está más interesado en realizar actividades en grupo y relacionarse con compañeros de juego, le gusta jugar con pelotas, aros, conos y dados.

Las BAP —Barreras al Aprendizaje y la Participación— que enfrenta el alumno Efraín son las siguientes:

- *Barrera Arquitectónica*: debido a que no se cuenta con las adecuaciones necesarias en infraestructura —ausencia de vías de acceso, de referencia o señalización—, no cuenta con rampas ni baño para personas con discapacidad, así como pasamanos ni adecuaciones en el aula, poco espacio para el desarrollo de actividades y de movilización segura.
- *Barrera Actitudinal*: por parte de la maestra de grupo, a falta de aceptación de un alumno con discapacidad visual, su actitud es negativa ante el trabajo.
- *Barreras Metodológicas*: debido a que la maestra de grupo omite el trabajo con el alumno y no hace los ajustes pertinentes para las actividades, también, por parte del docente de computación no se le integra a actividades, no se aplican o crean los recursos que faciliten el acceso al currículo.

Dos semanas después de haber iniciado el ciclo escolar, el día viernes 7 de septiembre se tuvo la visita de una madre de familia junto con su hijo, el cual presenta discapacidad visual. Nos hizo mención del por qué su asistencia a la escuela después de dos semanas, su hijo, en el mes de julio del 2018 tuvo una operación por el tumor ya antes suprimido que le volvió a resurgir, teniendo de esta última operación una secuela del hemisferio izquierdo dañando las extremidades derechas y su sensibilización, causando una hemiplejía. Por lo cual fue necesario tomar terapia en el CREE —Centro de Rehabilitación y Educación Especial— durante el mes de agosto.

Tomando en cuenta la preocupación de la madre de familia por la inasistencia de su hijo las primeras semanas, se optó por informarle al director lo acontecido. Al principio surgió molestia y preocupación porque en la escuela no existe la infraestructura apropiada ni el material para un alumno con discapacidad visual.

El director, sabiendo que el alumno ya está incorporado en la lista del grupo 1° C, decide traer a su maestra, para informarle de lo sucedido y a la vez, presentarle al alumno y hacer de su conocimiento que presenta discapacidad visual.

La docente encargada del grupo 1° C se muestra sorprendida ante la noticia, ella hace mención de que no se siente preparada para recibir a un niño con esas características en su salón; sin embargo, lo acepta y afronta el reto, implicando atención, material específico y trabajo en equipo con la USAER.

Por su parte, el director menciona los logros que se pueden tener a corto y largo plazo, pero también las dificultades que se pueden presentar durante el ciclo escolar, o bien, durante el transcurso de la primaria. La madre de familia se compromete a apoyar

incondicionalmente al alumno, a la maestra del grupo y al equipo de USAER con el trabajo en casa.

El alumno se integró a sus clases la segunda semana de septiembre, habiendo modificación es su horario escolar. Durante la hora de recreo, a la madre de familia se le permitía ingresar a la escuela para apoyarlo dándole sus alimentos, debido a que no tenía la movilidad de sus extremidades derechas, esto dificulta llevar el alimento a su boca. Al principio se le dio un horario de 8:00 a 12:00 horas ya que aun asistía a sus terapias del CREE —Centro de Rehabilitación y Educación Especial—.

El equipo de USAER, haciendo una reunión multidisciplinaria optó por brindarle una mejor educación de acuerdo a sus características y necesidades, ofreciéndole así un docente especializado en la enseñanza del sistema *braille* en lectura y escritura, como también en el campo de matemáticas mediante el *cubarín*, impartándole clases todos los viernes de 8:00 a 12:00 horas.

Al estar en las clases del docente encargado de la enseñanza del sistema *braille*, fue como me interesé por el tema, observando las grandes posibilidades que se pueden tener con un alumno con discapacidad visual, haciéndome preguntas, analizando acerca del «¿cómo aprende?, ¿qué dificultades presenta?, ¿cómo logran la orientación y movilidad?, ¿cómo socializa con su entorno?», entre otras.

Por todo lo antes mencionado fue como elegí el caso, me interesé en el alumno, en su sistema de comunicación y los logros que se pueden adquirir en primer año con la enseñanza de la lectura y escritura. Sabía que sería un gran reto, pero no una barrera para lograr el aprendizaje.

Al iniciar con las primeras actividades que se le asignaban por parte del docente del sistema *braille* durante la semana, se vio apoyo por parte de padres de familia en tareas, estaba socializando con la comunidad escolar y se sentía incluido en su salón de clases, manifestando que le gustaba su nueva escuela y sus compañeros.

Sin embargo, desde un inicio solo hubo una integración al grupo y no una inclusión en actividades por parte de la docente encargada del grupo, ya que no se le hacían los ajustes razonables de acuerdo a sus características, no se le incluía en actividades dentro y fuera del aula, como educación física y computación.

El alumno ya presentaba conocimientos previos como las vocales, e iniciaba con el reconocimiento de su nombre, ya que en educación preescolar también recibía clases del sistema *braille*.

Las actividades iniciales que se realizaron con el alumno con discapacidad visual fue el conocer las primeras diez letras del abecedario —a - j—, se inició con material *macro* de tablas de madera y después se fue a lo específico, *regleta* y *punzón*, con este último tiene dificultades para la realización de signos generadores y abecedario, debido a la hemiplejía.

El alumno con discapacidad visual empezaba a presentar altibajos ante el trabajo, ya que estaba pasando por un trance emocional debido a la separación de sus padres, el cambio de domicilio a la comunidad de Zoquite, del estado de Zacatecas, lo que se vio reflejado con las tareas en casa, no presentándolas y la falta de compromiso por parte de la madre de familia.

A principios de noviembre a la docente de grupo de 1° C se le dio incapacidad por algunos meses debido a una operación, aunque no se sabía por cuanto tiempo sería. El día 7 de noviembre llegó la docente que cubriría la incapacidad y el grupo tendría nueva maestra.

La nueva maestra tuvo curiosidad por conocer el trabajo, las estrategias que utilizaría para la inclusión y el trabajo con los alumnos, ya que es un grupo difícil en cuanto a disciplina y convivencia entre alumnos. Poco a poco fuimos observando la metodología de trabajo y el interés que mostró desde un inicio acerca del alumno Efraín, ya que se puso a disposición del personal de USAER y del docente encargado de la enseñanza del sistema *braille*.

Hubo buenos resultados poco a poco, el grupo acataba reglas y la convivencia empezó a mejorar, aunque como todo, en ocasiones se descontrolaba. La docente se mostraba interesada por el aprendizaje de Efraín, utilizando sus libros en sistema *braille*, y en el horario de pensamiento matemático pidiéndole que sacara su *cubarín* para trabajar con él.

Efraín es incluido en todas las actividades dentro del salón, sus compañeros lo acompañan al baño, en hora de educación física se interesan por jugar con él. En hora de recreo a veces está con otra niña de 4° año, en la escuela, el personal y el alumna-do lo conocen, le brindan su ayuda para guiarlo o llevarlo a algún lugar cuando lo necesita.

Los resultados y el análisis que se obtuvieron durante las actividades que fueron realizadas con el grupo focal, tomando en cuenta las características y necesidades que cada uno de ellos presenta y de esta manera favoreciendo los aprendizajes esperados. Uno de los objetivos principales fue que el alumno con discapacidad visual se introdujera al sistema *braille* y el grupo focal de la misma manera iniciara con este sistema alternativo de comunicación, como docente en formación, observar las comparaciones que se obtienen con alumnos regulares y el alumno con discapacidad visual.

El docente en formación fue un mediador para que el grupo focal se desarrollara de manera autónoma y así los alumnos adquirieran y potenciaron su aprendizaje. Se realizaron diferentes estrategias, cada una con objetivos específicos y complementadas con objetivos generales para obtener el resultado esperado.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Introducir al grupo focal y alumno con discapacidad visual al sistema *braille*.

OBJETIVOS GENERALES

- Despertar el interés por el conocimiento del sistema *braille*, así como la familiarización con éste en diversas situaciones de la vida cotidiana.
- Favorecer la inclusión social de la población con discapacidad visual, a través de la realización de actividades de sensibilización.
- Favorecer el respeto a la diversidad de las personas.
- Potenciar la autoestima del alumno con discapacidad visual.

Cada actividad presenta el tipo de evaluación que se llevó a cabo, de esta manera se evaluaron los conocimientos que cada uno de ellos aportó para que las actividades fueran significativas y arrojaran resultados propicios durante cada actividad.

Al inicio de las actividades ejecutadas durante la aplicación de la propuesta, se realizaba gimnasia cerebral PACE, para activar a los alumnos y que de esta manera estuvieran participativos.

Positivo: tornarse con actitud positiva.

Activar: movimientos bilaterales cruzados.

C aclarar: activando botones del cerebro.

Energizar: tomar agua.

SESIÓN 1. LOS COLORES DE LAS FLORES

Las primeras 4 actividades se orientaron hacia la sensibilización de la discapacidad visual encaminado principalmente con el grupo focal para concientizar al alumnado de la condición que presenta su compañero y de esta manera brinden su apoyo al presentársele alguna dificultad.

Al iniciar con PACE los alumnos se mostraron participativos debido a que les llamó la atención tomar un poco de agua y hacer diversos tipos de ejercicios que se les fue indicando y al mismo tiempo explicando su función. Como se puede observar en la imagen, Efraín realizaba los ejercicios al comienzo con ayuda de la docente en formación y después los realizó de manera autónoma.

Se pidió que tomaran asiento y se puso el video *Los colores de las flores*, donde se mostraron atentos viéndolo, Efraín estuvo escuchando de lo que trataba, después, al finalizar, cuando se hizo la serie de preguntas, se le hicieron algunas específicas a Efraín, «¿de qué trata el video?, ¿cómo podrían explicar el color de las flores?, ¿le pueden explicar a Efraín como es el color de las flores?»

Como se muestra en las imágenes, los alumnos pasan al frente con los ojos vendados y describen las características de la flor que se les da, se les hizo una serie de preguntas, «¿qué es?, ¿qué tamaño tiene?, ¿a qué huele?», y la mayoría acertó en que era una flor la cual reconocieron principalmente por su olor y por los pétalos.

Se muestra como el alumno Justin con los ojos vendados reconoce las características de una flor y en específico las de un girasol, usando el tacto para palpar cada una de sus partes e identificarlas, aunque no era un girasol, era una gerbera, esta presenta características muy similares.

Se puede observar como Efraín reconoce las características de una flor, hace mención primero que es una planta y después dice que huele a una flor y lo asocia con flores de *botes de madera*, esto significa que anteriormente ya se había tenido una representación de flores en algún recipiente de madera antes ya conocido.

Los aprendizajes esperados de la primera actividad, los objetivos específicos y generales se obtuvieron, ya que los alumnos se sensibilizaron hacia la discapacidad visual, cuando se les dio la flor sintieron incertidumbre al no saber que tenían en sus manos y al mismo tiempo desesperación por no poder ver.



Análisis general

Como resultados de la sesión, al ser la primera actividad en aplicar de sensibilización, mediante la evaluación de la lista de cotejo tuvo resultados favorables en los alumnos, ya que estos se solidarizaron con Efraín, lograron reconocer las características de una flor con los ojos vendados y Efraín de la misma manera logró identificarla mediante el sentido del tacto.

En esta actividad se consiguió que los alumnos comenzaran a desarrollar el sentido del tacto para iniciar con la introducción al sistema *braille*.

En la siguiente tabla se muestra la lista de cotejo que fue utilizada para evaluación de rubros y aprendizajes esperados durante la sesión.

LISTA DE COTEJO

<i>Elemento</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Observaciones</i>
Conoce las flores	X		Reconoce flores.
Identifica sus características (forma, hojas, tallo, tamaño)	X		Identificó de manera física la flor que se le presentó y de esta manera lo relacionó.
Compara características físicas de las flores		X	Compara las características con algo antes ya relacionado.
Expresa y compara emociones	X		Expresa el sentimiento de tristeza, alegría, amor.
Trabaja colaborativamente	X		Le gusta hacer actividades de trabajo en equipo.
Interés por aprender	X		Se motiva cuando está con sus compañeros.

SESIÓN 2. ACTIVANDO MIS SENTIDOS

La segunda sesión tuvo como propósito sensibilizar al grupo focal que estaría trabajando con Efraín.

La actividad consistió en que cada alumno guiara o fuera guiado por otro compañero a través del espacio escolar según fuera el caso. Al cubrirse los ojos los alumnos mostraban su desesperación al no poder ver, ya que hacían mención de ello.

El alumno con discapacidad visual durante la actividad fue guía de un compañero, con apoyo de su bastón. Se pudo observar la confianza que él le tuvo durante el recorrido, ya que a pesar de que Efraín presenta discapacidad visual él lo dirigía sin ninguna dificultad.

En la siguiente imagen se puede observar cómo se da la socialización y el trabajo en equipo durante la realización de la actividad, Efraín siendo guía de su compañero Justin, él representando una discapacidad visual.

Durante el recorrido por la institución algunos alumnos se mostraron con desconfianza al tener los ojos vendados y ser guiados por uno de sus compañeros, la elección de las parejas para acompañarse fue aleatoria, lo que les resultó difícil ya que no sería con algún compañero(a) de su elección.

Los alumnos, al terminar la actividad y descubrirse los ojos, se les cuestionó acerca de cómo se sintieron al realizar esta y ellos expresaron la desesperación, el miedo, la des-

confianza y algunos la incertidumbre de no saber en qué lugar de la escuela estaban. De esta manera entendieron y comprendieron a su compañero Efraín y externaron sus sentimientos hacia él, haciendo mención de lo difícil que es no poder ver.



En esta actividad se lograron los aprendizajes esperados y los objetivos generales que se plantearon, ya que el grupo focal participó activamente, hubo una inclusión por parte de ellos hacia Efraín y se logró principalmente la sensibilización en ellos.

Análisis general

Un punto importante en esta actividad fue que los alumnos vivieron la experiencia de representar la discapacidad visual de una manera más real, recorrer la escuela sin tener el sentido de la vista fue un reto para ellos.

En la siguiente tabla se muestra la lista de cotejo que fue utilizada para evaluación de rubros y aprendizajes esperados durante la sesión.

<i>Elemento</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Observaciones</i>
Respetar reglas	X		Conoce las reglas del salón
Trabaja en equipo	X		Le gusta hacer actividades de trabajo en equipo
Sigue instrucciones	X		

Reconoce emociones	X	Reconoce el sentimiento de tristeza, enojo, felicidad
Toma conciencia de la discapacidad visual	X	Aún no se llega a una aceptación en su totalidad
Se interesa por realizar la actividad	X	En ocasiones se muestra desinteresado



ACTIVIDAD 3. EXPRESO Y DEMUESTRO MIS SENTIMIENTOS

Esta actividad se realizó con el objetivo principal de inclusión, aceptación a la diversidad, solidaridad, identificación de sentimientos y trabajo en equipo.

Se inicio con gimnasia cerebral como en las sesiones anteriores, los alumnos ya realizaban los ejercicios de manera autónoma y Efraín de igual manera, solo se hacía mención que era hora de cambiar el ejercicio.

Se pegó la lámina en la pared, en donde tenía plasmados *emojis* de saludo —abrazo, beso, *chocar manos*— y se explicó que se debía hacer en cada una de ellas, se pidió que seleccionaran solo una para recibir a Efraín con un saludo; haciendo mención que a veces necesitamos sentirnos queridos y que a veces andamos tristes y no lo sabemos.

En la imagen se muestra como los alumnos están atentos a las indicaciones para poder realizar la actividad correspondiente. Hubo participación en el grupo focal, cada

compañero pasó y seleccionó el saludo que le daría a Efraín, la mayoría escogía *chocar manos* o saludo con manos, solo un alumno escogió abrazo y una niña escogió beso. Aquí me di cuenta que hace falta más la cercanía al tema de la discapacidad, mostrar sentimientos y respeto a la diversidad.

Como se puede observar en la siguiente imagen el abrazo fue significativo para Efraín, ya que él es cariñoso y mediante la observación, a juicio personal, algunos compañeros evaden sus cariños.

En la imagen se puede observar la disponibilidad, participación y el trabajo que se logró con los alumnos y Efraín, después de saludar a Efraín, se dieron las indicaciones de la segunda actividad. Se pidió que inventaran un saludo que fuera exclusivo para Efraín, que cuando lo vieran en el baño, por algún lugar de la escuela, las canchas o por la dirección, le saludaran y que Efraín supiera, cada vez, quien lo saludó.

Pasó cada alumno a explicarle su saludo, la mayoría fueron muy similares así que se le dificultó a Efraín recordar, pero hubo sus excepciones y reconoció saludos que algunos de sus compañeros hicieron para él.

Análisis general

En el grupo focal se percibió la atención que sus compañeros le daban, lo hacían sentir seguro, brindándole confianza, lo guiaban al baño, le ofrecían su bastón cuando lo necesitaba y le brindaban un asiento cuando llegaba al salón.

Se mostró en esta actividad que los alumnos ya estaban en la etapa de sensibilización, ya habían pasado por varias estrategias en las cuales ya sabían lo que era poseer la discapacidad visual, cuáles eran las dificultades y limitaciones que presenta Efraín, la manera en que se le podía apoyar, como guiarlo y brindarle ayuda cuando lo necesita.

En la siguiente tabla se muestra la lista de cotejo que fue utilizada para evaluación de rubros y aprendizajes esperados durante la sesión.

<i>Elemento</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Observaciones</i>
Identifica sentimientos	X		
Expresa sentimientos	X		Reconoce sentimientos
Respeto de turno	X		Respeto turno y reglas
Reconoce y valora la diversidad		X	Respeto la diversidad y sabe que todos somos diferentes
Muestra empatía hacia los demás	X		Es sociable con compañeros y docentes

ACTIVIDAD 4. IMAGINANDO Y APRENDIENDO

Para iniciar se les explicó la actividad a realizar, se dieron las indicaciones de que se trabajaría con pintura y deberían de tener cuidado para no ensuciarse, ya que deberían de tener los ojos vendados.

Al entregar los pañuelos al grupo focal y vendarse los ojos, los alumnos empezaron a expresar que sentían desesperación al no poder ver, de esta manera representando una discapacidad visual y poniéndose en el lugar de Efraín, se les colocó el material frente a ellos como se observa en una de las imágenes, se pidió que lo tocaran para que supieran qué era lo que iban a necesitar y lo ubicaran.

Al comenzar a leerles el cuento, los alumnos empezaron a pintar en una hoja de papel blanco lo que iban escuchando. El objetivo de esta sesión fue que el grupo focal se diera cuenta de las dificultades que se le presentan a un alumno con discapacidad visual, el pintar en una hoja de papel y el calcular el espacio de la misma.

Mientras los alumnos estaban escuchando el cuento y pintando lo que iban escuchando, mediante la observación me pude dar cuenta de que la mayoría de los alumnos del grupo focal tuvieron la dificultad con el espacio, ya que pintaban una cosa arriba de otra y no presentaban esa noción para poder realizarlo como lo hacen de manera cotidiana.

Al finalizar el cuento, mediante la lluvia de ideas que se realizó, pasaron algunos de los alumnos al frente como se muestra en las imágenes a explicar su dibujo, ahí se les cuestionó acerca de las dificultades que presentaron al realizar la actividad sin uno de los sentidos, la vista.

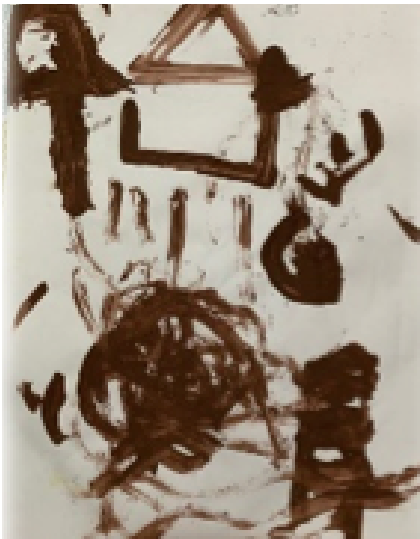
Los alumnos hicieron mención de varios puntos importantes, la orientación para hacer el dibujo, de no saber qué color de pintura estaban eligiendo, el espacio y el tamaño de las cosas que dibujaban.



Se explicaron las adecuaciones que se pueden hacer para que Efraín logre realizar ese tipo de actividades, enmarcando las hojas con silicón para no salirse y evitar accidentes como pintar la mesa, pintar su ropa, etc.

En los dibujos realizados por el grupo focal y por el alumno con discapacidad visual se pudieron apreciar las similitudes que se obtuvieron al finalizarlos, se observa como el resultado es similar al tener los alumnos vendados los ojos y no tener un sentido fundamental para la adquisición de información.

En las siguientes imágenes se observan algunos de los dibujos elaborados por el grupo focal y el alumno con discapacidad visual.



Dibujo: Brandon



Dibujo: José Daniel



Dibujo: Efraín, *discapacidad visual*



Dibujo: Osvaldo



Dibujo: Alejandro

En la siguiente tabla se muestra la lista de cotejo que fue utilizada para evaluación de rubros y aprendizajes esperados durante la sesión.

<i>Elemento</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Observaciones</i>
Participa en la actividad	X		Participó en actividad, le motiva trabajar con sus compañeros
Respeto turno	X		
Reconoce y valora la diversidad		X	Respeto la diversidad y sabe que todos somos diferentes
Muestra interés al realizar la actividad	X		
Expresa y compara emociones	X		

CONCLUSIONES

En base al artículo 3° constitucional, donde se menciona una educación de calidad, en donde todo niño «reciba equidad, respeto, inclusión y aprobación para ser aceptado en escuelas regulares». Se debe fomentar la atención a la diversidad, atendiendo las características únicas de cada alumno, y, como docente, potenciar su conocimiento de acuerdo a su canal de aprendizaje.

La aceptación de un alumno con discapacidad en una primaria es tema de interés, y esta vez no fue la excepción al ingresar un alumno con Discapacidad Visual, la incerti-

dumbre de no saber si se le iba a brindar una educación de calidad, ya que se le presentaron diversas barreras al aprendizaje al ingresar a la institución, puesto que no se tienen las adecuaciones de acuerdo a sus características y necesidades.

Mediante la observación y análisis en la escuela donde realicé la presente experiencia, me di cuenta de la falta de capacitación de los docentes, al no saber de qué forma trabajar con un alumno con discapacidad, en este caso discapacidad visual, al no conocer el *Sistema Alternativo de Comunicación*, desconocer los aspectos fundamentales del desarrollo del alumno para un progreso satisfactorio de este.

Al realizar la *Propuesta Curricular* se tuvieron dificultades al efectuar las actividades, debido a que surgieron suspensiones de clases y eventos extracurriculares, entre otros, así que contamos con menos días de los pensados al inicio.

En las sesiones ejecutadas se tuvieron resultados favorables, debido a que se podía observar como el grupo focal atendía las necesidades de Efraín, brindándole apoyo para cubrir alguna necesidad que presentara.

De esta manera se interesaron en su *Sistema Alternativo de Comunicación*, siendo una novedad para ellos y se sorprendieron del conocimiento que tiene Efraín hacia la lecto-escritura en *braille* —aunque no logra consolidarla— y el conocimiento hacia la enseñanza de las matemáticas mediante el *cubarín*.

Es necesario que a Efraín se le sigan brindando las herramientas necesarias para continuar con la adquisición de la lecto-escritura, debido a que cada ciclo escolar debe aprender cosas nuevas de acuerdo a lo ya antes aprendido.

Es necesario que el alumno se desarrolle autónomamente, debido a que la orientación y movilidad aún no está consolidada, en ocasiones no se le permite que en algunas actividades sea autónomo para trasladarse de un lugar a otro sin ayuda.

Si en los planes y programas de estudio se añadieran los *Sistemas Alternativos de Comunicación* de alumnos con discapacidad visual —sistema *braille* y discapacidad auditiva—, *Lengua de Señas Mexicana*, el entorno de aprendizaje favorecería para una educación inclusiva, donde todo educando aprenda dichos sistemas sin importar su condición.

Mediante la experiencia vivida a lo largo de este ciclo escolar, observando, interactuando con los alumnos, conociendo más allá del aula escolar, empleando actividades con alumnos regulares y el alumno que presenta discapacidad visual me pude dar cuenta de la realidad que se vive en el contexto escolar. El trabajo del docente, la constante actualización académica que deben tener para brindar una mejor educación al alumnado.

El análisis del caso, en lo personal como docente en formación de Educación Especial ayudó a aportar experiencia y conocimientos significativos para encontrar explicacio-

nes de una situación concreta, fortaleciendo el aprendizaje del alumnado, capacidades, relaciones sociales, escolares, entre otras, y así todos reciban una educación de calidad.

De esta manera, contribuyendo a la Educación Especial acerca de las dificultades, limitaciones y logros que pueden tener los alumnos en este proceso. Se pretende aportar para dirigirse hacia una educación inclusiva, donde los estudiantes en las aulas se tomen en cuenta, sean integrados a las actividades y de esta manera se hagan las adecuaciones curriculares pertinentes, tomando en cuenta los campos de formación académicos, ámbitos y áreas.

Me dejó una enorme satisfacción el poder brindar conocimientos básicos acerca del sistema *braille* a alumnos regulares, donde existió el compañerismo, la solidaridad, apoyo, cariño y sobre todo amor en la realización de cada una de las actividades de sensibilización.

BIBLIOGRAFÍA

Actualidades Investigativas en Educación (2016), revista electrónica núm. 16, septiembre-diciembre.
Carrera, Beatriz; Mazzarella, Clemen; (2001), *Vygotsky: enfoque sociocultural*, Educere en línea núm. 5 abril-junio.

PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN UN CENTRO DE ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO CON MODALIDAD DE INTERNADO EN GUADALUPE, ZACATECAS

JORGE ARTURO CARRILLO GONZÁLEZ.

Coautoría:

JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ
HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ

Cuerpo Académico: Inclusión Educativa, la Diversidad como Valor.
Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» Zacatecas, México

RESUMEN

La presente experiencia de trabajo pedagógico se refiere al tema de culturas inclusivas, ya que fue una de las prioridades personales a trabajar durante el ciclo escolar 2018–2019 en una institución educativa de alto rendimiento. Lo anterior debido a una necesidad fundamental, que fue la mejora de las relaciones entre todos los actores de la institución, así como las formas de atención pedagógica que aplican los docentes en sus planeaciones didácticas.

Palabras clave: Inclusión, cultura, sensibilización, prácticas, cultura.

Abstract. This pedagogical work experience treats the topic of inclusive cultures, since it was one of the personal priorities to work with during the 2018–2019 school year in a high-performance educational institution. This was due to a fundamental need, which is the improvement of relations between all the actors of the institution, as well as the forms of pedagogical attention applied by teachers in their didactic planning.

INTRODUCCIÓN

Para analizar esta experiencia es necesario mencionar sus causas comenzando por la mala relación que se tenía entre iguales, es decir, alumno-alumno, ya que estos presentaban problemas como el acoso escolar, las comparaciones entre grupos, la falta de práctica de valores y los insultos —apodos y groserías—.

Además de estas causas, se presentaron, para el caso de los docentes, la falta de una atención diversificada para los alumnos, el uso de material didáctico para las sesiones,

tomar en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje que presentaban los estudiantes, así como la aceptación del apoyo de servicio de USAER y la orientación docente.

En el marco de la intervención docente como maestro de educación especial, se realizó un proyecto de intervención didáctica, que permitió el trabajo con los alumnos y maestros de un centro de educación básica para alumnos de alto rendimiento escolar.

El objetivo del proyecto de intervención fue lograr la sensibilización de alumnos y maestros, sobre la importancia del reconocimiento de la diversidad en una cultura inclusiva.

CONTEXTO

La experiencia de trabajo se desarrolló en el Centro de Educación Básica para alumnos de Alto Rendimiento —CEBAARE—, el cual lleva por nombre Internado núm. 9 «J. Trinidad García de la Cadena» ubicado en el área urbana del municipio de Guadalupe, Zacatecas, dicho municipio es el número 17 del estado y fue fundado en el mes de noviembre de 1821. Este cuenta con una población de 159,991 habitantes de los cuales 77,883 son hombres y 82,108 son mujeres, se encuentra frente a la zona militar, en la avenida Defensa Nacional del municipio y pertenece a la zona escolar núm. 17 de la Secretaría de Educación de Zacatecas.

Dicho CEBAARE fue fundado en el año de 1888, por lo que acaba de cumplir 140 años de haber sido instaurado, en sus inicios se encontraba junto al convento franciscano de Guadalupe, donde ahora se encuentra el museo virreinal, lo que antaño fue el hospicio para huérfanos, y desde hace 33 años se convirtió en el CEPARE —Centro de Educación Primaria de Alto Rendimiento—, y posteriormente en el CEBAARE, este centro escolar es único en su género por el hecho de brindar educación especializada a estudiantes con aptitudes sobresalientes.

En la experiencia de trabajo se contó con una plantilla de personal completo, ya que el 100% de los grupos tiene un maestro titular en todas las asignaturas. El internado se conforma de: directora, subdirectora, coordinador de primaria y coordinadora de secundaria, así como 6 maestros titulares de primaria, 10 de secundaria, 3 de educación física, 8 talleristas, 2 de inglés, 3 de apoyo, 14 tutores, 6 especialistas del área médica, 13 administrativos, 4 auxiliares de mantenimiento, 6 cocineros, 2 porteros, 1 encargado de almacén y una persona encargada de lavandería. Sumando un total de 83 funcionarios entre los dos turnos.

En relación a la infraestructura escolar, el internado cuenta actualmente con 16 aulas regulares para clases, así como una de cómputo y una aula *Samsung*, una biblioteca, un laboratorio de biología, un salón para la clase de inglés, 8 salones para los diferentes talleres, dos módulos para el área de psicología, el área de control escolar, dos cubículos

para los coordinadores, una amplia área para el trabajo médico, la casa del director que es utilizada por el servicio de USAER, el comedor y la cocina, 12 dormitorios, un almacén y el espacio de lavandería, dos espacios de sanitarios, un amplio estacionamiento, así como también oficinas para la dirección y subdirección, una cancha de *básquetbol*, dos plazuelas y áreas verdes por todas las instalaciones, oficinas para la contralora y contadora, espacio de control escolar y áreas de juegos para los alumnos de primaria.

CEBAARE es una institución que cuenta con un gran espacio territorial y una muy buena distribución en cuanto a los edificios que la forman, por lo cual los alumnos no tienen complicación para recibir la atención que ellos merecen, la institución se encuentra delimitada en su mayor parte con bardas de concreto y rejillas de metal, pero también cuenta con una parte que solo esta limitada con malla ciclónica, aun así, es una escuela segura tanto para los alumnos como para el grupo de funcionarios que ahí laboran.

ALUMNOS

En cuanto a los alumnos, en esta escuela, el presente ciclo escolar 2018-2019 comenzó, de acuerdo a la estadística inicial con un total de 286 alumnos, los cuales se encuentran distribuidos en dos niveles, formando un total de 12 grupos, 6 de primaria y 6 de secundaria. Los grupos de primaria conforman un total de 119 alumnos, de los cuales 50 son hombres y 69 mujeres. El nivel de secundaria está conformado por 60 hombres y 107 mujeres, sumando un total de 167 alumnos en este nivel. Los grupos de primaria se encuentran relativamente parejos en cuanto a la matrícula de alumnos, ya que estos tienen entre 17 y 20 estudiantes.

TRABAJO PEDAGÓGICO INCLUSIVO

El presente trabajo se desarrolló en el nivel de primaria específicamente en los dos quintos grados, enunciando que la información que se describe se obtuvo de la aplicación de una serie de instrumentos como; la observación participante, *test* de estilos de aprendizaje, evaluación diagnóstica del docente regular, acompañamiento en las aulas y evaluación del SisAT —sistema de alerta temprana—, el cual se refiere según la SEP (2015), a «el conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permiten a los colectivos docentes, a los supervisores y a la autoridad educativa local contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave o incluso de abandonar sus estudios, así mismo permite fortalecer la capacidad de evaluación interna e intervención de las escuelas, en el marco de la autonomía de gestión, ya que su propósito es contribuir a la prevención y atención del rezago y el abandono escolar» (p. 6).

CONTEXTO ÁULICO

El grupo de primaria 5° A estuvo conformado por 19 alumnos, los cuales se encuentran en el estadio de operaciones concretas según Piaget, el cual se da entre los 7 y 12 años y se caracteriza porque el niño tenga un razonamiento lógico, una mayor socialización, ordenamiento mental, una clasificación, etc., de los 19 alumnos de este grupo, 8 son hombres y 11 son mujeres.

En el grupo predominó el estilo de aprendizaje visual. Y según las pruebas del SisAT se tuvieron que reforzar los tres aspectos —lectura, escritura y cálculo mental—, ya que los datos arrojados de esta prueba no cumplieron con las expectativas que se tenían planteadas, por el hecho de que el 50% del alumnado fueron de nuevo ingreso.

El grupo de primaria 5° B se conforma por 19 alumnos, los cuales se encuentran al igual que sus compañeros, en el estadio de operaciones concretas que según Piaget se da entre los 7 y 12 años y se caracteriza porque el niño tenga un razonamiento lógico, una mayor socialización, ordenamiento mental, una clasificación, etc., de los 19 alumnos de este grupo, 10 son hombres y 9 son mujeres.

Igualmente que en 5° A, los datos arrojados de la prueba de SISAT en este grupo fueron los mismos, incumpliendo con las expectativas que se tenían planteadas, por el hecho que los alumnos se encuentran en la adaptación del espacio, formas de trabajo y el modelo de internado. En efecto los porcentajes que se plantearon fueron muy altos, teniendo que trabajar un poco más sobre estos aspectos en los dos quintos grados, para lograr el nivel que se planteó alcanzar al principio del ciclo escolar.

USAER

En cuanto al trabajo que realizó la USAER, esta brindó el apoyo a 22 alumnos del internado los cuales estuvieron distribuidos en los grupos 4° A y 4° B, contaron con 5 alumnos de los cuales dos requirieron atención para trabajar las aptitudes sobresalientes, ya que se encontraron por encima del nivel curricular del grupo al que pertenecen, así como también su exigencia sobre el trabajo ya que esta fue mayor, los tres alumnos restantes requirieron apoyo de USAER para trabajar severos problemas de aprendizaje, ya que estos presentaron complicaciones en la comprensión, pensamiento matemático y lectura.

DESCRIPCIÓN DE LOS ALUMNOS ATENDIDOS POR USAER

En los dos grupos de 6° se encontraron 6 alumnos que presentaron aptitudes sobresalientes, con ellos se trabajaron los enriquecimientos para dar atención a su nivel de capacidad cognitiva, ya que son alumnos muy destacados que tal vez puedan tener una promoción anticipada en el siguiente ciclo escolar. También se encontraron 4 alumnos que presentaron problemas para comprender indicaciones, poco razonamiento matemático,

complicaciones en la lectura y apoyo en la escritura, por lo que en los dos grupos de 6° se trabajó con un total de 10 alumnos.

En los dos grupos de 5° se trabajó con 5 alumnos los cuales requirieron atención para resolver severos problemas de aprendizaje, ya que estos presentaron complicaciones en la escritura, lectura, comprensión, pensamiento matemático, tuvieron problemas con las operaciones básicas y su nivel de logro fue por debajo del grado que pertenecen.

A continuación, se hace una breve descripción de los alumnos que pertenecen al servicio de USAER y que se encuentran en los grupos de 5° grado, con los que se está aplicando el proyecto:

Karen Lizbeth: Es una alumna que se relaciona espontáneamente con sus compañeros de una forma favorable, presenta complicaciones de razonamiento matemático y poca comprensión lectora, se distrae muy fácilmente y sus problemas de aprendizaje son muy leves, de igual manera su mayor complicación es la resolución de operaciones básicas —suma, resta, multiplicación y división—.

Arleth Yeraldy: Es una alumna que presenta déficit de atención y concentración, presenta falta de motivación e interés, tiene pocos hábitos de estudio y complicaciones para cumplir con tareas, tiene baja autoestima y presenta mayor interés por el taller al que pertenece que por cumplir con lo académico, la relación con sus compañeros es poco favorable ya que siempre quiere tener la razón y que las cosas se hagan como ella lo desea, generando algunos problemas.

Dana Paola: Es una alumna que se encuentra en el internado por su buen comportamiento, sin cumplir con los requisitos de este, ella presenta déficit de concentración y atención, también falta de motivación e interés, tiene hábitos de estudio muy dispersos al igual que con el cumplimiento de tareas, asume baja autoestima y forma parte del taller de teatro, lo cual le ayuda a liberarse de todo lo negativo, presenta algunas ausencias y pestaños muy rápidos al momento de cuestionarla, por lo que se está canalizando para unos estudios y así deslindar la posibilidad de que presente una epilepsia.

MARCO TEÓRICO

La inclusión, según Tovar (2007), se define como «el concepto por el cual se reconoce el derecho que tenemos los niños, las niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, a una educación de calidad, que considere y respete nuestras diferentes capacidades y necesidades educativas, costumbres, etnia, idioma, discapacidad, edad, etc.» (p. 8)

En el CEBAARE, fue notoria la ausencia de este concepto entre maestros y alumnos del nivel primaria, ya que, como lo menciona Tovar, dicho concepto no se respeta en la institución, lo que hace de esta, una escuela exclusiva.

Siendo pues este el tema y caso de estudio, lo primero a realizar fue un análisis de los cuestionarios que se aplicaron en la fase intensiva del consejo técnico sobre el documento *Índex —Índice de inclusión—*, para ver qué resultados se obtuvieron sobre las tres dimensiones en las que se desarrolla esta estrategia: cultura, política y práctica. Teniendo como objetivo de cada una, el trabajo con diferentes actores escolares.

Para Booth y Ainscow (2000), en su manual *Índice de inclusión*, mencionan la cultura, práctica y política como «Culturas inclusivas». Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.

Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

Políticas inclusivas; esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Se considera como apoyo, todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Prácticas inclusivas; esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para *orquestrar* el aprendizaje y superar las barreras del aprendizaje y la participación (p. 14).

Decididamente y como lo dice la cultura, práctica y política inclusiva, los valores, el aprendizaje y la participación, así como la enseñanza y los apoyos no eran prioridad en la escuela para un desarrollo integral de los alumnos en relación con los maestros, generando una comunidad escolar excluyente, resultado contrario al que se busca —segura, acogedora, colaborativa y estimulante—.

Por otra parte, y para finalizar con los problemas que presentaron los maestros, estos no conocían el tipo de apoyo que el servicio de USAER podía brindar, aspecto que provocó poca interacción y aceptación sobre esta modalidad de trabajo, ya que, al principio del ciclo escolar, los maestros no aceptaban la integración del personal de apoyo en los grupos, cuestionaban todo lo que se estaba realizando y algunas veces no implementaban actividades, no se realizaban las recomendaciones y los ajustes no los tomaban en cuenta; en conclusión, hacían a un lado la inclusión sin tomar en cuenta lo que según la UNESCO (2007), se debe trabajar, al entender que «la inclusión es un proceso que

ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes» (p. 13).

Siendo que en CEBAARE los docentes, de una manera inconsciente estaban promoviendo la exclusión en sus grupos, afectando el desarrollo intelectual de sus alumnos y promoviendo la discriminación en toda la escuela, por la forma en que los alumnos estaban siendo formados, ya que estos actuaban del modo en que se les estaba enseñando.

En consecuencia, los alumnos presentaron las siguientes problemáticas; se pudo observar que los alumnos no se tenían respeto, había insultos constantes de unos a otros, los valores aprendidos en casa no se hicieron presentes dentro de las aulas regulares, se comparaban con los otros grupos del mismo grado para ver quién era mejor y más competente, existió un nivel de acoso escolar muy elevado, los sobrenombres estuvieron siempre presentes entre ellos, no se establecía una interacción entre iguales, las burlas y gritos estuvieron a la orden del día, también se excluyó a los alumnos que presentaron alguna dificultad para realizar los trabajos, los diferentes niveles de clases sociales siempre se hicieron notar y las comparaciones —tales como «yo se más», «tengo más que tú»— no pudieron sustraerse del trato entre los alumnos.

El mal comportamiento y el incumplimiento de normas y reglas, tanto áulicas como institucionales, pero, sobre todo, la falta de respeto, la falta de práctica de valores, la falta de relación entre iguales, la competencia entre grupos, y la exclusión de los alumnos provocó que la escuela no pudiera desarrollar una educación inclusiva, tal como lo marca la SEP (2018), en *Aprendizajes clave para la educación integral*, que establece:

«La necesidad de fomentar comunidades educativas en donde la diversidad sea valorada y apreciada como la condición prevalente. Asimismo, reconoce que todas las niñas, niños y adolescentes tiene los mismos derechos sin discriminación alguna por lo que busca generar igualdad de oportunidades para todos, mediante la eliminación de las barreras arquitectónicas, sociales, normativas y culturales que limitan su participación o aprendizaje en el sistema educativo» (p. 14).

En efecto los grupos de primaria del internado no estaban generando iguales oportunidades para todos, puesto que los derechos no eran similares; desde el trato que daban los maestros hasta el trato mismo que existía entre los alumnos.

En cuanto a la atención que buscaba la directora de la institución, esta quería que se generaran buenos ambientes de aprendizaje, tal como lo menciona Wilson (1996) al expresar que «este es un lugar o un espacio donde ocurre el aprendizaje». Otra definición del mismo es que «es un conjunto del espacio físico y las relaciones, en el que aparecen un todo de objetos, olores, formas, colores, sonidos, personas que habitan y se relacionan en un marco físico que lo contiene todo y al mismo tiempo es contenido por estos elementos que laten dentro de él, como si tuviesen vida, para que de este modo todos los

alumnos de la institución tengan un desarrollo pleno», por lo tanto, se pidió a maestros, personal de apoyo y alumnos el reporte de acciones que impidieron la inclusión en la institución (p. 6).

Ciertamente la directora, de una manera personal, pasó a cada uno de los grupos para explicar a los alumnos que en la institución ya no se podían seguir generando conductas de conflicto entre ellos, que los robos de cosas materiales se tienen que eliminar por completo, que el reglamento áulico e institucional debe cumplirse tal cual lo marcan las normas, y que los valores tienen que ser la parte fundamental para la relación entre compañeros.

PROYECTO: PROMOVRIENDO CULTURAS INCLUSIVAS

El proyecto se realizó en base a los datos arrojados de la implementación del *Índice —Índice de inclusión—*, ya que se pudo analizar que la escuela obtuvo un menor porcentaje en cuanto al aspecto de cultura inclusiva.

El instrumento se implementó con todos los agentes de la escuela, desde directores, coordinadores, docentes, maestros encargados de los talleres, tutores, servicios complementarios y área médica. Después del análisis de los resultados del cuestionario aplicado al inicio de la presente experiencia, se planteó lograr sensibilizar a los alumnos y maestros de esta escuela de alto rendimiento, sobre la importancia del reconocimiento de la diversidad en una cultura inclusiva, tomando este ámbito como objetivo principal a lograr en la ejecución del proyecto.

Además, y como propósitos a lograr sobre este proyecto se planteó lo siguiente:

- Orientar a los docentes sobre las diversas actividades que se pueden implementar en un aula regular, para realizar un trabajo inclusivo.
- Brindar apoyo con diversos materiales para la atención directa de alumnos con dificultades específicas de aprendizaje o para los alumnos que presentan aptitudes sobresalientes.
- Crear ambientes positivos de trabajo entre los estudiantes, para mejorar la relación entre iguales.
- Promover un ambiente de trabajo en base a los valores como el respeto, la tolerancia, la amistad, la reciprocidad, etc.

Por lo tanto, estos 4 propósitos están inmersos en un trabajo de relación entre alumno-alumno y alumno-maestro, ya que los principales conflictos se generaron a este nivel, teniendo como principal problema la ausencia de culturas inclusivas dentro de la escuela y grupos de clase.

El proyecto se conformó de la siguiente manera; se establecieron tres fases, las cuales ayudaron a tener una intervención dentro de las aulas, con alumnos y maestros, logrando mejorar el contexto escolar en cuanto al tema de inclusión. Las fases en las que se desarrolló el proyecto fueron las siguientes:

FASE 1

Vivan los niños

En esta se buscó sensibilizar solo a los alumnos sobre lo que es la inclusión, hacerlos comprender que el trato entre ellos tenía que ser igual, y que los valores deberían ser prioridad para su relación, por consiguiente la discriminación, las burlas y comparaciones sociales tenían que eliminarse de su comportamiento diario dentro de la institución.

FASE 2

Cómplices al rescate

Una vez introducidos los alumnos al concepto sobre inclusión, se comenzó a trabajar con los maestros, tratando de lograr en esta fase que los maestros y los alumnos desarrollaran lazos de armonía dentro de las aulas, que los casos de acoso escolar fueran disminuyendo, así como también que los maestros comenzaran a tener en cuenta las características de cada alumno, para lograr brindar una mejor atención dentro de sus estrategias de trabajo.

FASE 3

Misión S.O.S.

Por último en esta tercera fase, se pretendió sensibilizar a los maestros en cuanto a la inclusión de los alumnos dentro de las aulas, tomando en cuenta los estilos de aprendizaje de los cada uno, los ritmos de trabajo, sus características propias, sus gustos y preferencias, así como sus culturas, raíces y niveles económicos.

RESULTADOS

Sensibilización

- Se logró sensibilizar de manera positiva, obteniendo resultados favorables para los alumnos, maestros, directivos, servicios complementarios y padres de familia; facilitando la convivencia escolar tanto en las aulas como fuera de ellas, ya que en el comportamiento de los alumnos se pudo observar un cambio repentino, sus actitudes malas hacia los demás fueron disminuyendo, el acoso escolar se eliminó casi en un 100% y la inclusión en las aulas por parte de los maestros

regulares se hizo presente por medio de las adecuaciones curriculares, el uso de material diversificado y las planeaciones realizadas tomando en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

- Tomando el propósito de promover ambientes de trabajo en base a los valores, este si se logró, ya que los alumnos consiguieron establecer relaciones entre iguales con respeto, el trato tanto de los niños como de las niñas fue dirigido con responsabilidad, los insultos como apodos y groserías se eliminaron, se logró hacer entender que la reciprocidad debería de ponerse en práctica a manera de agradecimiento y no como el *pago* de un favor, la tolerancia se logró en su mayor parte de manera que los alumnos aprendieron a escuchar opiniones y respetarlas, sin crear juicios negativos.
- Las relaciones interpersonales mejoraron sustancialmente, los alumnos se dieron el tiempo y la oportunidad de trabajar con otros compañeros, conociéndolos y creando con esto nuevos lazos de compañerismo y respeto mutuo.
- Se sensibilizó a los docentes sobre los dos tipos de alumnos que ellos atendían —unos con aptitudes sobresalientes y otros con dificultades severas de aprendizaje—, para después de esto poder brindar a los alumnos orientación de cómo se podían incluir en las aulas y en todo el contexto escolar, así como el tipo de material que podían implementar y las actividades.
- Se logró una mayor articulación del trabajo docente, ya que los maestros lograron aceptar el trabajo de USAER, desde una orientación en actividades, hasta la implementación de actividades por parte de algún miembro del servicio, también se logró que los maestros se interesaran más por estos alumnos y que ellos mismos buscaran estrategias didácticas para implementar.

CONCLUSIÓN

Se concluye que el proyecto de culturas inclusivas favoreció la sensibilización de alumnos y maestros de una escuela de alto rendimiento, ya que los resultados obtenidos fueron satisfactorios en cuanto a los cambios en el comportamiento de los alumnos, las orientaciones aceptadas por los docentes y las acciones de inclusión que pusieron en marcha al concluir el proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

Arranz (2013), psicoterapeutas.com (p. 1).

Booth y Ainscow (2000), *Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (p. 14).

- SEP (2018), *Aprendizajes clave para la educación integral, estrategias de equidad e inclusión en la educación básica* (p. 14).
- SEP (2017), *Aprendizaje clave* (p. 1).
- SEP (2006), *Educación especial* (p. 1).
- SEP (2015), *Orientaciones para el establecimiento del sistema de alerta temprana en escuelas de educación básica* (P. 6).
- SEP (2011), *Orientaciones para la intervención educativa de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular* (p. 15).
- Tovar (2007), *La inclusión en la educación, como hacerla realidad* (p. 8).
- UNESCO (2007), *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* (p. 13).
- Uranga (2015), *UtelBlog universidad* (p. 3).
- Wilson (1996), *ABC de la Práctica educativa, blog para docentes* (p. 6).

LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA COMO ESTRATEGIA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD EN EL AULA

STEFANNY LANDEROS SAUCEDO

Coasesoría:

JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ
HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ
DIANA ARIAS MALDONADO

Cuerpo Académico: Inclusión Educativa, la Diversidad como Valor.
Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» Zacatecas, México

RESUMEN

La mediación pedagógica utilizada por docentes con niños en edad preescolar, es una herramienta fundamental para abordar sus necesidades e intereses, además de fortalecer sus aprendizajes, esta experiencia se realizó con el fin de conocer cuáles eran las estrategias con las cuales un docente puede coadyuvar en el desarrollo del proceso de lecto escritura, y así mismo, contribuir a la cultura de la atención a la diversidad en el aula.

Palabras clave: Mediación, estrategias, diversidad, aprendizaje, lectura y escritura.

Abstract. The pedagogical mediation used by teachers and applied to their work with preschool children is a fundamental tool to address their needs and interests, in addition to the strengthening of their learning, this experience was carried out in order to acknowledge what are the strategies with which a teacher can help in the development of the reading-writing process, and likewise, contribute to the culture of attention to diversity in the classroom.

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se hace referencia a la mediación pedagógica como estrategia para atender a la diversidad en el aula con niños de edad preescolar que recibieron atención pedagógica en el servicio de apoyo denominado USAER —Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular—, en éste se describe una experiencia de trabajo docente que se desarrolló en el ciclo escolar 2018-2019, fue conducida por la Licenciada en Educación Especial Stefanny Landeros Saucedo y su principal actividad fue el desarrollo

y mejoramiento de las habilidades para la escritura, habla y conducta de alumnos de preescolar.

Durante la presente experiencia educativa, desarrollada en el Jardín de niños «Sor Juana Inés de la Cruz», en el municipio de Guadalupe, Zacatecas, se trabajó en diferentes grupos, identificando aquellos que presentaron dificultad en el habla, además de la escritura y conducta; es así que ante esta realidad y los datos que se obtuvieron, se definió el trabajo en un solo espacio áulico.

En conjunto con la maestra titular y asesores académicos se analizó la posibilidad de realizar un trabajo colaborativo para obtener un mejor resultado, ya que por cuestiones estrictamente áulicas —diversidad—, fue necesario el apoyo permanente y la retroalimentación de un tutor y de asesores académicos.

Fue fundamental enfocarse en las necesidades de los alumnos, la estimulación del niño en preescolar, ya que es necesario en esta etapa lograr un buen desarrollo educativo, con la participación de los padres de familia y maestro de grupo.

ANTECEDENTES

Una idea fundamental en esta experiencia fue tener claridad respecto a que el lenguaje oral del niño va madurando conforme va creciendo y desenvolviéndose en los diferentes contextos, pero la estimulación se favorece a través del trabajo en la escuela y se refuerza en casa.

En preescolar, los niños deberán ir explorando, reforzando hábitos, conducta, habilidades y necesidades que cada uno de ellos presenten, además desde que se cuenta con el apoyo del servicio de USAER, se busca trabajar en conjunto para lograr un buen desarrollo de cada alumno.

En el proceso de observación de la presente experiencia, se identificaron dificultades para mantener una conducta adecuada para la socialización y el aprendizaje colectivo, lo que desfavoreció tener una disciplina adecuada, así que en un principio no acataban indicaciones y en general no trabajaban, no había manera de obtener buenos resultados en las actividades que implementó el titular de grupo.

Un aspecto relevante que se observó, fue que los alumnos presentaban una escritura deficiente, ya que existían omisiones de vocablos y/o fonemas, lo que desfavorecía la producción de palabras cortas. Es así que nace la temática para la presente experiencia de aprendizaje.

El presente documento está basado en la enseñanza y aprendizaje de los servicios de educación especial, en el que se promueven las habilidades de observación, para relacionarse de manera directa en el diseño, desarrollo y evaluación, así como el uso de medios y materiales didácticos para las adecuaciones curriculares necesarias y así acce-

der al currículo de educación básica por parte de los niños que asisten a los servicios de educación especial y presentan alguna barrera para su aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior se clarificaron las dificultades que atravesaban los niños, identificando, entre otras, problemas de lenguaje y conducta, siendo éstas las que en la presente descripción se abordan y explican más adelante.

DETERMINACIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR, ÁULICO

Para la presente experiencia de aprendizaje el espacio de trabajo fue el jardín de niños «Sor Juana Inés de la Cruz», ubicado en Av. La Condesa núm. 79, en el municipio de Guadalupe, Zacatecas. El espacio se delimita por cercado de malla ciclónica, el espacio de la entrada cuenta con un barandal tubular de herrería pintado multicolor de 2 metros de altura, se conforma de dirección, diez aulas grupales, sala de cómputo, salón de música, el cual se comparte con el material de educación física, cubículo de USAER, además cuenta con sanitarios para ambos sexos, un patio cívico techado con domo y área de juego.

Los espacios áulicos son amplios, cada uno suficiente para 30 alumnos, el mobiliario consta de mesas y sillas pequeñas, casilleros para guardar el material de cada alumno y la educadora organiza los espacios para la manipulación y alcance de los alumnos.

DESCRIPCIÓN DE LOS ALUMNOS

Se trabajó con el grupo de preescolar 3° D, se contó con un total de 26 alumnos, de los cuales 6 presentan problemas de conducta; un dato relevante es que 3 de ellos presentan problemas de articulación y algunos aún no sabían escribir su nombre e incluso una de las alumnas no logra escribir ninguna letra en concreto.

En el siguiente cuadro, se expresan las fortalezas y áreas de oportunidad de cada uno de los alumnos con los cuales se trabajó.

GRUPO 3° D

<i>Nombre</i>	<i>Fortalezas</i>	<i>Áreas de oportunidad</i>
Valeria	Trabaja en orden Culmina trabajos Participativa	Socialización dentro y fuera del aula
Dominic	Trabaja de manera individual y solitaria Participativo Razonable	Trabajar para que muestre interés en clase Establecer disciplina Orden y disciplina Concentración

Jesús Itzae	Atiende y comprende de manera auditiva Trabaja con material concreto Sigue indicaciones sólo de autoridad	Establecer autocontrol de impulsos Apoyo familiar para corregir agresividad Integración al medio escolar y social Orden y disciplina Aceptación de sus iguales
Máximo Emiliano	Participa con frecuencia Acata indicaciones Asistencia constante Trabaja sin apoyo Culmina actividades	Problemas de articulación
Marayuliana	Atiende indicaciones	Falta constante Nivel medio de conocimiento Expresión oral Socialización Escritura
Alan Emmanuel Ledezma Flores	Trabaja de manera conjunta Culmina trabajos Se manifiesta de manera oral	Dificultad en lenguaje escrito Lenguaje oral según el docente
Santiago López Hernández	Participativo Acata indicaciones Culmina trabajos Trabaja de manera grupal e individual	Comportamiento
Ángel Nahil	Participativo Acata indicaciones Culmina trabajos Trabaja de manera grupal e individual	Lenguaje escrito
Kimberly Melany	Área pensamiento matemático	Falta con mucha frecuencia Lenguaje escrito Problemas de articulación
Diego Fernando	Pensamiento matemático Lenguaje escrito	Falta constante Socialización
Marcus Eduardo	Trabaja de manera grupal e individual Acata indicaciones Culmina trabajo Participativo Ordenado Pensamiento matemático Lenguaje escrito y oral	Tímido Socialización

Paola	Ordenada Trabaja en conjunto Acata indicaciones Pensamiento matemático Lenguaje escrito y oral	Conducta en ocasiones
Paula Mayte	Ordenada Trabaja en conjunto Acata indicaciones Pensamiento matemático Lenguaje escrito y oral	Orden en el salón
Brandon Emmanuel	Ordenado Trabaja en conjunto Acata indicaciones Culmina trabajos Pensamiento matemático	Lenguaje escrito
Alicia Yamilet	Pensamiento matemático	Lenguaje escrito y oral Tímida No es coherente en lo que expresa Socialización
Ángel Mateo	Pensamiento matemático Lenguaje oral y escrito	Trabajar para que muestre interés en clase Establecer disciplina Orden y disciplina
Emily Juliette Zamarrón	Pensamiento matemático Lenguaje escrito y oral	Indicaciones Mejorar la socialización
Omar Alejandro	Voluntarioso Pensamiento matemático Lenguaje escrito y oral	Trabajar para que muestre interés en clase Establecer disciplina Orden y disciplina Sentarse para que trabaje
Christian Orlando	Pensamiento matemático Lenguaje escrito y oral Lectura de sílabas	Trabajar para que muestre interés en clase Establecer orden y disciplina Control de agresividad
Carlos Daniel	Pensamiento matemático Lenguaje escrito y oral	Trabajar para que muestre interés en clase Establecer orden y disciplina
Mía Fernanda	Pensamiento matemático Lenguaje escrito y oral	Establecer orden y disciplina Trabajar para que muestre interés en clase Mandona Socialización
Sara Yoselín	Pensamiento matemático Lenguaje oral	Falta constante Establecer orden y disciplina Lenguaje escrito

Danna Fernanda	Pensamiento matemático	Establecer orden y disciplina Distraída Lenguaje escrito Momentos de agresividad
Alexa Yareli	Pensamiento matemático Lenguaje escrito	Problemas de articulación
Devanny Hiretnezi	Lenguaje oral	Lenguaje escrito Pensamiento matemático

MARCO DE REFERENCIA

La práctica que fue asumida en la experiencia se hizo con alumnos que tenían problemas en la adquisición de lenguaje, que según Hernández Pina (1984), se entiende como «el proceso por el cual el niño logra un dominio fluido de su lengua», conforme va avanzando su estadía en el preescolar irá mejorando y desarrollándose (p. 26).

A partir de lo anterior se puede mencionar que el grupo de alumnos con los cuales se trabajó son de preescolar, coincidiendo con lo que expresan: Hernández (1984), Huete (1987), Bigas y Correig (2008) y Reyzábal (2001), donde se menciona que «a los 3 años el niño/a participa en nuevos contextos que le proporcionan más actividades y personas con quien interactuar, por lo tanto, su conocimiento del lenguaje se enriquecerá» (p. 27).

Para este caso se trabajó con un grupo de 3º, donde su proceso de aprendizaje está en desarrollo. Algunos, por ejemplo, ya sabían distinguir su nombre y algunos colores, lo cual fue de mucha ayuda como referencia y así tratar de poner a todo el grupo al mismo nivel.

Es así que se tuvo claridad en el proceso, tal y como lo expresan Monfort y Juaréz (1992), Bigas y Correig (2008), los «factores individuales: son los propios del niño/a, dentro de éstos encontramos la maduración física y psicológica. El desarrollo del lenguaje será más lento cuando los niños/as presentan algún retraso en la maduración o algún problema neurológico, por lo que se debería atender desde temprano, si se interviene a tiempo se puede lograr un mejor desarrollo del niño» (pp. 31 y 32).

En este mismo orden de ideas las aportaciones de Hernández (1984), Arnesto (1987), Bigas y Correig (2008) y Reyzábal (2001), se puede mencionar que «a los 4 años el niño/a comprende las ventajas del lenguaje para poder comunicarse y manifiesta interés en demostrar su nueva habilidad, desea conversar por el placer que esto le supone, conforme se vaya trabajando con los alumnos irán desarrollándose favorablemente, así como el acoplamiento dentro del contexto escolar» (p. 29).

Ante tales afirmaciones, fue determinante que existen factores que van delimitando el desarrollo de los niños en el lenguaje y su conducta; ya que otros grupos a los que se realizó acompañamiento, el trabajo fue diferente, las dinámicas fueron más fluidas,

existió una participación activa, el habla es más coherente y expresiva, y la escritura fue entendible y cumplió con su proceso de desarrollo.

Ante esta realidad que se comparte, fueron fundamentales las aportaciones de Rey-zábal (2001), en las que menciona que «el niño/a se interesa por jugar con otros niños/as, el lenguaje le permite negociar, repartir roles, discutir reglas, etc., a los 6 años el niño/a maneja alrededor de 2.500 palabras, domina intuitiva y experimentalmente las reglas básicas de formación y combinación de palabras». Los términos se refieren más a situaciones u objetos concretos que a conceptos.

Hasta este momento de la experiencia fue importante la discriminación de la información obtenida, ya que el desarrollo de lenguaje oral en los niños constituye uno de los objetivos fundamentales de la educación básica, junto con el aprendizaje y desarrollo del lenguaje escrito.

Uno de los aspectos no menos importantes fue aquel en el que se delimitó una base conceptual, que facilitara la comprensión de los procesos de adquisición de la lengua oral y escrita.

- *Comunicación*: Richards (1974), la define como «algo que va más allá de la simple interacción, implica la idea de mutualidad, reciprocidad. La comunicación tiene diferentes formas de expresión, entre ellas: el lenguaje, la comunicación gestual...»
- *Habla*: es la realización física y perceptiva del lenguaje, es la ejecución del lenguaje.
- *Lenguaje*: para Luria (1977), es «un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos».

Es importante mencionar que existen, desde la perspectiva de Emilia Ferreiro, períodos del lenguaje:

1. Período prelingüístico. Este iría desde el nacimiento hasta los 18-24 meses, en que la mayoría de autores consideran que se da el paso hacia el lenguaje tal y como lo conocemos.
2. Período lingüístico. En esta etapa que va desde los 2 a los 5-7 años, el niño adquiere en su totalidad el lenguaje.

Según Villa (1992), «hacia los tres años han desaparecido las dificultades para pronunciar diptongos que es la combinación de dos vocales en una sílaba dentro de una palabra, y se produce un significativo proceso en las consonantes, aunque se presentan errores con

algunos grupos consonánticos, normalmente en torno a los 4 años el repertorio fonético está casi completo» (p. 5).

Es necesario mencionar que la adquisición del habla requiere que el niño sea expuesto al lenguaje y poseer las características biológicas necesarias para descodificarlo y producirlo. Esto implica tener el aparato sensorial adecuado para percibir la entrada del lenguaje, tener un cerebro que pueda descubrir y aprender la estructura subyacente del lenguaje y un aparato articulatorio que pueda programarse para producir los sonidos del habla. (et al)

Los trastornos del lenguaje pueden aparecer si el niño tiene una inadecuada exposición al lenguaje o si padece condiciones médicas que afecten las bases biológicas para el aprendizaje de éste. Sin embargo, en la mayoría de los niños que presentan dificultades del habla no aparece ninguna causa obvia. Su oído es normal, la inteligencia no-verbal es adecuada, no hay ningún trastorno físico o emocional que afecte al habla y el ambiente lingüístico de casa parece correcto.

En la etapa de la infancia pueden existir problemas de conducta sin que afecten de forma grave a sus vidas, sin embargo, cuando un niño manifiesta este comportamiento de forma frecuente y persistente, sí puede suponer para el niño problemas y dificultades en su adaptación en el medio escolar, familiar y social, pudiendo afectar a su desarrollo psicológico. Por ello la desobediencia y la conducta agresiva en la infancia son dos de las principales quejas de los padres y educadores.

Según Pérez y Merino (2008); «la conducta está relacionada a la modalidad que tiene una persona para comportarse en diversos ámbitos de su vida, es decir, que el término puede emplearse como sinónimo de comportamiento, ya que se refiere a las acciones que desarrolla un sujeto frente a los estímulos que recibe y a los vínculos que establece con su entorno» (p. 23).

En el modelo de Barkley, Portugal y Arauxo (2004), añade cuatro factores de la conducta:

1. Las prácticas de crianza por parte de los padres.
2. Características del niño o adolescente.
3. Características de los padres.
4. Factores contextuales.

Es entonces que como lo menciona Calderón M. (2004), «el lenguaje oral es parte de un complejo sistema comunicativo que se desarrolla entre los humanos. Los estudios han llamado al desarrollo del lenguaje en el niño(a) *desarrollo de la competencia comunicativa*, este proceso comienza ya desde las primeras semanas de un bebé recién nacido, al mirar

rostros, sonrisas y otros gestos, y al escuchar las interpretaciones lingüísticas dadas por el adulto» (p. 46).

Por lo tanto, es de suma importancia el desarrollo del habla de los alumnos, para ello, se debe estimular desde casa antes de entrar a un preescolar; en algunos casos los niños presentan dificultades en su aparato fonoarticulador, en particular con el frenillo corto —cuando no se puede emitir una buena articulación en los fonemas o vocablos—.

Otro de los aspectos fundamentales del presente trabajo está en lo que menciona Vygotsky (1989), «lenguaje escrito es el álgebra del lenguaje», y Luria lo consideró «un nuevo y poderoso instrumento del pensamiento, con más posibilidades, en ocasiones, que el lenguaje oral» (p. 19).

Para ello, el lenguaje escrito comprende: lectura, escritura y ambos utilizan los mismos medios —grafías y signos de puntuación—. Estos se unen facilitando uno la realización del otro. El que escribe, al mismo tiempo lee lo escrito, autorregulándose, y la lectura sólo puede tener lugar después de la escritura.

La mediación pedagógica proporciona el medio ideal para dirigir una actividad, esto es que los educandos logren los objetivos que se hayan establecido.

La mediación pedagógica que fue llevada a cabo, favoreció en la mayoría de los momentos a los alumnos que conformaban el grupo, donde la disposición de estos era buena, entre ellos se apoyaban cuando algo se les dificultaba, conforme se iban aplicando los ejercicios físicos, fueron notando ellos mismos que cada día había algo nuevo y mostraban interés, cabe mencionar que en varias ocasiones los alumnos sabían que la actividad era hacer *yoga* y ya tenían acomodado el salón para realizar los ejercicios, lo cual era satisfactorio tanto para la maestra de grupo como para mí.

Se considera que la mediación pedagógica es una herramienta efectiva para un grupo donde se manifiesten mala conducta e hiperactividad; ya que es algo nuevo para los alumnos, ellos toman más iniciativa y les llama la atención participar en actividades fuera de lo cotidiano.

EL TRABAJO EN EL AULA

Después de haber analizado al grupo, se realizaron una serie de actividades para trabajar y reforzar la escritura, al mismo tiempo que la estimulación oral, lateralidades y valores.

Cabe mencionar que al principio de cada sesión se procuró trabajar con el mediador que se eligió, así que con este los alumnos mostraban más interés para participar en una actividad después del receso; de otra manera, los alumnos regresaban con una actitud muy activa, tornándose difícil controlarlos y realizar actividades con buenos resultados.

Dentro del aula, se trabajó de manera individual y/o en equipos, y es necesario decir que no fue fácil acomodar a los alumnos, pues algunos hacían desorden y distraían a los demás, provocando ocasionalmente que no terminaran las actividades.

Fue necesario, de manera permanente, hacer reacomodo del grupo para así obtener un mejor resultado, los alumnos que no funcionaban en equipo se individualizaron y lograron trabajar cierto tiempo, sin embargo, en algunas ocasiones se perdía la atención y fue necesario, antes de iniciar las actividades, realizar ejercicios de *yoga* para que se concentraran.

Enseguida se plasman algunas de las actividades que resultaron favorables y con mejores resultados de productividad e interés.

SECUENCIA DIDÁCTICA

SESIÓN 1.

Al iniciar la clase, los alumnos y docentes realizarán cinco posturas de *yoga* para que con ello logren la concentración y relajamiento corporal, para así obtener un mejor resultado en la actividad que se llevarán a cabo.

1. *Saludo al sol*. Ayuda a mantenerse en forma, estirar todo el cuerpo y puede resultar divertido, el *saludo al sol* para los niños es una buena forma, amena y divertida de introducirlos al *yoga*.
2. *Flexión de espalda o pinza*. Esta postura es recomendada para que los niños adquieran flexibilidad, fortaleza y confianza.
3. *Postura de relajación*. Esta postura se aprovecha para prestar atención a la respiración, y así, dejar que fluya la imaginación y la creatividad de los niños.

Se utilizarán medios audiovisuales para el apoyo de imitación de sonidos y así trabajar diversos fonemas:

- Imitación de voces de animales —piar, maullar, ladrar, etc.—.
- Imitación de fenómenos de la naturaleza —lluvia, viento, granizo, etc.—.
- Imitación de ruidos mecánicos —reloj, serrucho, auto, tren, etc.—.
- Imitación de juegos —palmas, bote de pelota, etc.—.
- Imitación de instrumentos musicales —flauta, platillos, cascabeles, etc.—.

Observaciones

En la actividad, hubo algunas actitudes negativas por parte de los alumnos:

- *Mateo*: No quiso hacer la actividad en un principio, estuvo sobre una mesa, hasta que entró la maestra de grupo, ésta logró que realizara el ejercicio físico.
- *Omar*: Realizó la actividad a medias, por así decirlo, no hacía lo que se le indicaba por estar jugando o divagando por el aula, si veía que sus amigos hacían la actividad, él también la hacía.
- *Dominic*: Hacía la actividad, un poco lento, pero logró trabajar.
- *Jesús*: Golpeó con una silla a Christian; estaban acomodando sus sillas y mesas cuando se escuchó un grito, enseguida Christian ya tenía en la mano una regla para golpear a Jesús, intervenimos para evitar otro incidente; la maestra de grupo llevó a Jesús a la dirección.

En la siguiente actividad, que fue la producción de sonidos, la mayoría participó y hubo buenos resultados para el ejercicio de articulación.

Indicadores

- Conducta
- Lateralidad
- Articulación

Puntos relevantes

- Agresiones entre alumnos

Análisis

La presente actividad fue llevada a cabo dentro del aula, al iniciar la clase, se realizaron tres posturas de *yoga*, con la finalidad de tranquilizar a los alumnos y así poder trabajar con ellos la actividad correspondiente, ya que regresaban del receso hiperactivos y descontrolados para trabajar, durante el proceso de la actividad principal se notó que algunos alumnos no tienen flexibilidad para estirar sus brazos dirigidos a las piernas, no acatan bien las indicaciones, no podían concentrarse mientras veían que los demás tenían la habilidad para ejecutar los ejercicios o se distraían con cualquier cosa, incluso entre ellos mismos. Se les puso música de fondo, con algunos se logró la concentración para la realización de dichas posturas, al culminar esto, se sentaron en círculo, para realizar la actividad que correspondía a la planeación, de un 100% se obtuvo un 70% de participación, orden, disciplina, cooperación para que la actividad fuera culminada, considero que por ser la primera vez que hacían las posturas de *yoga*, mostraron curio-

sidad y era algo nuevo para ellos, por lo que no había una buena participación de todos los alumnos.

De los que se manejan como *foco rojo* de conducta, en la realización de las posturas de *yoga*, no las realizaban por estar jugando y no prestaban atención, si alguno lo hacía, los demás lo distraían y ya no podía culminar el ejercicio, pero algo que si favoreció fue la música relajante que se utilizó, se logró un lapso de silencio sin la necesidad de gritar o estar callando a cada alumno, cabe mencionar que esta sesión fue llevada a cabo después de recreo, venían hiperactivos y no lograban la atención en su totalidad.

Dentro de la actividad establecida para después de los ejercicios, se obtuvieron buenos resultados, ya que en su mayoría los alumnos lograron pronunciar o tratar de decir las imitaciones de animales, fenómenos naturales, ruidos mecánicos, imitación de juegos e imitación de instrumentos musicales, cabe mencionar que hubo algunos que no podían realizar el sonido con exactitud por el problema de articulación, pero aun así no dejaban de participar, e incluso mostraban algunos ruidos que no se habían mencionado.

SECUENCIA DIDÁCTICA

SESIÓN 2. APRENDIENDO CON VELOCIDAD

El docente, al frente de los alumnos, dirá:

- «¡una, dos y tres!, dime cosas que empiecen con...
a, como avión, azul, abuela...
e, como elefante, enano, escoba...
s, como sandía, serpiente, saco...
¡una, dos y tres!, dime nombres de...
juguetes
animales
frutas
¡uno, dos y tres!
un gigante es grande, un enano es...
los perros hacen *guau*, los gatos hacen...»

Una vez terminada esta actividad, se les pide que tomen un cuento o cualquier libro, su libreta junto con su lapicera para elaborar un listado de palabras que se mencionaron con la actividad anterior, de manera que trabajen la escritura, reconocimiento de letras, y la estimulación de escritura junto con la lateralidad, ya que algunos de ellos escriben de derecha a izquierda, o realizan la letra en *modo espejo*.

Observaciones

En esta actividad, se observaron actitudes negativas por parte de los alumnos:

- *Mateo*: No mencionó palabras, ni elaboró escritura, sólo saco su libreta y no hizo el intento de escribir la fecha.
- *Omar*: No tenía su libreta en la gaveta, por lo que se le dio una hoja de papel para que trabajara, pero no quiso hacerlo, en algún momento me quedé con él para que hiciera mínimo tres palabras y logró escribir una parte de la fecha.
- *Dominic*: Logró trabajar, casi forzándolo, logró escribir la fecha y cuatro palabras.
- *Máximo*: Logró trabajar ordenadamente, fue el que más escribió de todo el grupo.
- *Paula Mayte*: Es otra de las alumnas que trabaja muy bien, aunque por estar hablando con sus compañeritas no culmina las actividades.
- *Alicia y Emily*: Son alumnas que no trabajan muy constante, se distraen con facilidad, aunque Alicia logra trabajar un poco más, pero Emily no acata con facilidad las indicaciones.
- *Carlos*: Juega durante la mayor parte de la actividad, hay que estarle diciendo constantemente que trabaje.

Indicadores

- Escritura
- Articulación

Análisis

Se les dio la indicación de la actividad, en la cual la mayoría puso atención, debido a que fueron pocos los alumnos que asistieron, y esta fue aplicada a la primera hora, cuando estaban tranquilos.

Hubo buena participación en la actividad cuando iniciaron con la letra «a», «e» y «s», aunque hubo cierta confusión con la consonante «s», pero después de ver el ejemplo comprendieron y empezaron a decir palabras con dicha consonante. A algunos alumnos se les complicó decir palabras con esas cuatro letras, pero conforme avanzaba la participación, los demás se pusieron a pensar y dijeron al menos dos palabras con cada letra.

Enseguida, se trabajó con nombres de juguetes, animales y frutas, cabe mencionar que cuando decían nombres de juguetes sólo mencionaban los actuales, no tienen conocimiento de alguno antiguo, a pesar de que ya se habían mencionado anteriormente con la maestra de grupo, en relación a los animales todos tenían noción de las diferen-

tes especies que hay e incluso decían a qué ecosistema pertenecían y eso no lo esperaba, fue algo bueno para reforzar el conocimiento que ya tenían.

Al seguir con la actividad y estar trabajando con los libros, se les complicó un poco ubicar palabras con la letra correspondiente, sin embargo, después de mostrarles un ejemplo, lograron realizar la actividad y se reforzó con el apoyo de la maestra de grupo, ya que algunos requerían más apoyo y se ofreció a ayudarme con algunos alumnos.

SECUENCIA DIDÁCTICA

SESIÓN 3. HABILIDAD VISUAL Y ESCRITA

Al comenzar la clase, se hace mención de lo que se hará durante la segunda sesión de *yoga*, para así obtener un mejor resultado en la actividad.

1. *Postura de la montaña*. Esta postura ayudará a encontrar el equilibrio entre tener los pies en el suelo y la cabeza *en las nubes*.
2. *Postura del árbol*. Se trabaja el equilibrio con una sola pierna, alternando con la otra.
3. *Postura de triángulo*. Ayuda a estirar bien los músculos de piernas y espalda.
4. *Postura del guerrero*. Esta postura fortalece las piernas y mejora la concentración debido al equilibrio.
5. *Postura del gorila*. Ayudará a relajar cuando se sienta *estresado*, y en parte se trabaja con estiramiento de la columna vertebral.
6. *Postura de relajación*. Esta postura se aprovecha para prestar atención a la respiración, y así, dejar que fluya la imaginación y la creatividad de los niños.

Se forman equipos de cuatro alumnos, una vez hechos, se les entregan de cuatro a seis tarjetas con diversas palabras, cortas y largas, con las que se trabajarán consonantes y vocales, después se les reparten letras del alfabeto móvil, de manera que deberán buscar cada letra y armar la palabra debajo de cada tarjeta.

Una vez realizada dicha actividad, se les entrega una hoja de papel y en ella escriben las palabras que les tocaron, de manera que trabajen la escritura, lateralidad e identificación de consonantes y vocales.

Observaciones

En esta actividad, se observaron actitudes negativas por parte de los alumnos:

- *Dominic*: Logró armar tres palabras sin alguna dificultad, cada vez que armaba una, lo felicitaba y le daba ánimos para continuar, él se emocionaba y lo lograba.

- *Alicia*: Mostraba dificultades con la búsqueda de letras para armar su palabra, pedía ayuda, pero pretendía que quien le auxiliaba armara la palabra; cuando lograba encontrar una, se le daban ánimos para que siguiera y formara una palabra completa.
- *Máximo*: A pesar de su omisión de fonemas, distingue cada letra y sabe ordenar las palabras.
- *Jesús*: Tuvo buen comportamiento, trabajó de manera ordenada y culminó sus palabras, así que se le motivaba a seguir trabajando con otras palabras y lo hacía sin ningún problema.
- *Marayuliana*: Sabe identificar las letras, pero al momento de integrarlas lo hace de manera *espejo*.

Indicadores

- Conducta
- Escritura

Puntos relevantes

Los alumnos se emocionaban al armar palabras con mayor velocidad que sus compañeros, y se dió una competencia entre ellos para esta actividad.

Análisis

He comprobado que al llevarles actividades de manipulación se entretienen y le ponen más dedicación al trabajo, les llama la atención estar trabajando con material que sea de su agrado y que les facilite y haga ameno el trabajo, de cierta manera pueden concentrarse más en el desarrollo de las actividades, por lo que es bueno observar con qué tipo de material logran mantener la concentración durante las actividades —ver anexo 7—.

Al iniciar la actividad todos los alumnos mostraron mucho interés al escuchar las instrucciones, y al empezar a trabajar hubo buenos resultados, se mostraban entusiasmados para encontrar las letras y seguir formando las palabras que le tocaron a cada quien. Al momento que alguno terminaba le *daba cinco* —con la mano— y notaba que era una motivación para seguir trabajando en orden, con el primero que hice esta acción fue con Dominic, ya que él no trabaja dentro del salón, pero al obtener esto, él siguió trabajando y cada que armaba media palabra me hablaba para que verificara si estaba correcto.

Alicia, al ver que le *daba cinco*, reaccionaba con más entusiasmo para trabajar y logró armar dos palabras, cada vez que encontraba una letra me decía que ya casi finalizaba;

Christian es uno de los alumnos que sabe más, tiene mucho conocimiento, pero su nivel de atención es disperso, prefiere jugar o molestar a sus compañeros e incluso llega a la agresión física.

El resto de los alumnos trabajaron de manera ordenada en general, no hay algo notorio o relevante en su conducta o manera de trabajar. Y aunque no hayan culminado la actividad por falta de tiempo porque salieron temprano, considero que es buen resultado el que se obtuvo tomando en cuenta el tiempo de trabajo.

SECUENCIA DIDÁCTICA

SESIÓN 4.

Se continúa trabajando con la mediación, para favorecer la realización de las actividades:

1. *Postura del dragón.* Esta permite estirar y fortalecer las piernas y brazos, también se trabaja el control de la respiración.
2. *Postura de la flecha.* Se trabaja el equilibrio, la atención y la fuerza.
3. *Postura del río.* Se trabaja la concentración y el equilibrio.
4. *Postura de relajación.* En esta postura se aprovecha para prestar atención a la respiración, y así, dejar que fluya la imaginación y la creatividad de los niños.

Se les hace entrega de un cuadernillo de cuatro hojas, de las cuales dos son de ejercicios de caligrafía y dos de trazos de letras y escritura de una oración, con la finalidad de que los alumnos trabajen y estimulen su escritura. En la primera sesión utilizarán las dos primeras hojas y al día siguiente será culminada la actividad.

Observaciones

Se hace una observación en general al grupo, donde me percaté de que son pocos los alumnos que no logran escribir acorde a la edad que tienen y que están próximos a avanzar a nivel de educación primaria.

- *Devany:* Es una alumna que no logra diferenciar vocábulos y consonantes, sin embargo, distingue su nombre. Durante esta actividad, empezó a hacer los trazos de buena manera, pero entró en una *zona de confort*, en la que ya no quiso trabajar, tuve que estar con ella para lograr terminar la actividad, y aunque se complicó, logré que terminara los ejercicios de trazos, pero al llegar a la escritura de la oración, no quiso escribir más.
- *Mateo:* Es de los alumnos que al trabajar en el aula lo hace a su ritmo, pero culminó la actividad.

- *Omar*: Fue otro de los alumnos que no le interesaba trabajar, pero dándole ánimos logró hacerlo.

Indicadores

- Conducta
- Escritura

Puntos relevantes

Esta actividad fue llevada a cabo en tres sesiones, ya que el tiempo no permitía que los alumnos culminaran en una sola.

Análisis

La sesión inició con la entrega del material, los alumnos que son sobresalientes del grupo mostraron buena actitud ante ella, pero los que no logran finalizar los trabajos, pusieron resistencia, sin embargo al ver a sus compañeros se pusieron a trabajar y fue la manera en que se logró que participaran, algunos alumnos hacían el trabajo con detalle, mientras que otros con menos habilidad lo realizaban de manera tosca.

Como se dijo anteriormente, esta actividad se llevó a cabo en tres sesiones, pues no podíamos dejar inconcluso el trabajo, por lo que algunos de los alumnos acabaron tanto los trazos como la elaboración de la oración, en esta última la mayoría si se detuvo porque aún no saben escribir, ni siquiera observando y copiando, así que en ocasiones omitían letras con las que tienen dificultad.

Al finalizar la actividad, comentamos la maestra de grupo y yo que los alumnos no pudieron lograr un nivel alto de conocimiento y avance en su escritura, ya que venían de estar con un maestro que no se enfocaba hacia el desarrollo motriz y cognitivo de sus alumnos, entonces, al pasar a 3° la maestra no pudo controlar el grupo y siempre mostró dificultades para que obedecieran y realizaran las actividades con orden y limpieza; se llegó a la conclusión de que es preocupante porque van hacia un primer grado de primaria, donde la educación es más estricta y avanzada.

Se platicó con los padres de familia de los alumnos que tenían problemas de lenguaje, escritura y de conducta, la mayoría estuvo de acuerdo en poner de su parte para planear y realizar actividades extracurriculares, donde los alumnos mejoren sus debilidades y no entren al nivel primaria tan desorientados y, con los que existen problemas de conducta, enfatizar el trabajo con la obediencia, acatar reglas y respetar a los que los rodean.

Al final de todas las actividades que se realizaron, la maestra de grupo me dejó a cargo de una actividad para el día de las madres, que consistió en el regalo que se les iba a

entregar el día del festival; se les dio una hoja donde tenían que colorear y escribir algo para sus mamás, al momento de entregarles el material, se mostraban dispersos y sin mostrar interés por la actividad, por lo que tomé la iniciativa de poner música del agrado de los alumnos y fue la manera en que logré que trabajaran. Durante los 45 minutos que estuve en el grupo, me percaté que los alumnos se motivan a trabajar cuando se les ofrece algo que los alegra y les da ánimos, incluso los alumnos que no se concentran cuando hay silencio, lograron trabajar escuchando música con la que es lógico que se tenga una buena reacción, ya que era música alegre y activa.

Y se puede decir que dentro de la mediación, existe la posibilidad de escuchar música del agrado de los alumnos, ya que durante esta actividad observé que si trabajan, aún con música que les genera movimientos; siempre debemos tratar de buscar métodos para obtener un buen resultado en todas las actividades que se planeen.

COMPARATIVO

Docente

Las clases sin el mediador fueron buenas por el material que se utilizó, pero fácilmente se perdía la concentración de los alumnos porque todas las clases fueron después de recreo y no se lograba mantener su atención, una vez dadas las indicaciones para realizar la actividad, preguntaban qué tenían que hacer, y la maestra de grupo les advertía que si no ponían atención se quedarían sin clase de música, computación y recreo al día siguiente, y fue de esta manera que se ponían a trabajar.

El proceso de cada actividad fue lento, en ocasiones no lograban terminar en los 45 minutos disponibles de clase, por otro lado, los que no querían trabajar decían que se lo iban a llevar de tarea, cosa que no se permitía porque debía elaborarse en clase, de manera que lo hacían casi obligados, y cuando veían que era sencillo desaparecía su negativismo hacia la ejecución de este.

Mediador

Las actividades que fueron iniciadas con el mediador, resultaron favorecedoras, ya que el alumno entraba con energía y, con la mediación utilizada —*yoga*—, se logró que se tranquilizaran y mantuvieran la concentración en las posturas que se tenían que realizar, ya que en estas se tiene que implementar una buena respiración, posturas correctas, de lo contrario, puede haber una mala posición y ocasionaría un malestar o lesión.

La maestra de grupo también entró a hacer este ejercicio para animar a los alumnos, lo cual fue bueno de su parte, y cuando los alumnos no querían realizar el ejercicio, ella los animaba haciéndolos cerca de ellos, para que se cumpliera con el propósito.

BIBLIOGRAFÍA

- Barajas, María Alejandra y Cipriano, Luz María (2007), *Estimulación del lenguaje en niños de preescolar* (p. 35).
- Herrezuelo, María Eugenia (2014), *El desarrollo de lenguaje oral de 3 a 6 años y sus principales trastornos* (pp. 26-32).
- Molina, Monserrat (2007-2008), *Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación* (pp. 2-6).
- Pérez, Julián y Merino, María (2012), consultado 04-06-19 en <https://definicion.de/conducta/>, consultado 04-06-19 en www.cinteco.com/problemas-de-conducta-en-la-infancia/ Suriá, Raquel (2010/11), *Socialización y desarrollo social* (p. 2).

ANEXOS

ANEXO 1.



Grupo 2° "C"

ANEXO 2.



Formación de palabras

ANEXO 3.



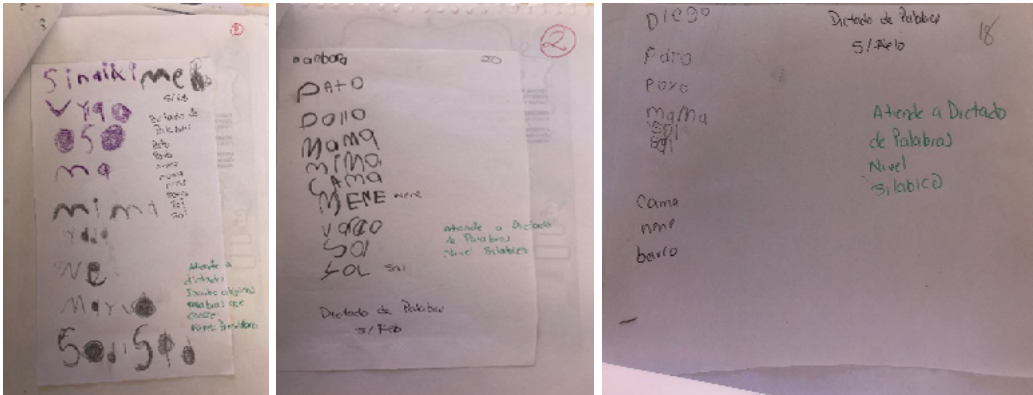
Alumna con confusión de letras

ANEXO 4.



Alumno con problemas de lenguaje

ANEXO 5.



Dictado de palabras en el grupo de 3° E

ANEXO 6.



Grupo de 3° D

ANEXO 7.



Elaboración de palabras con el alfabeto móvil

ANEXO 8.



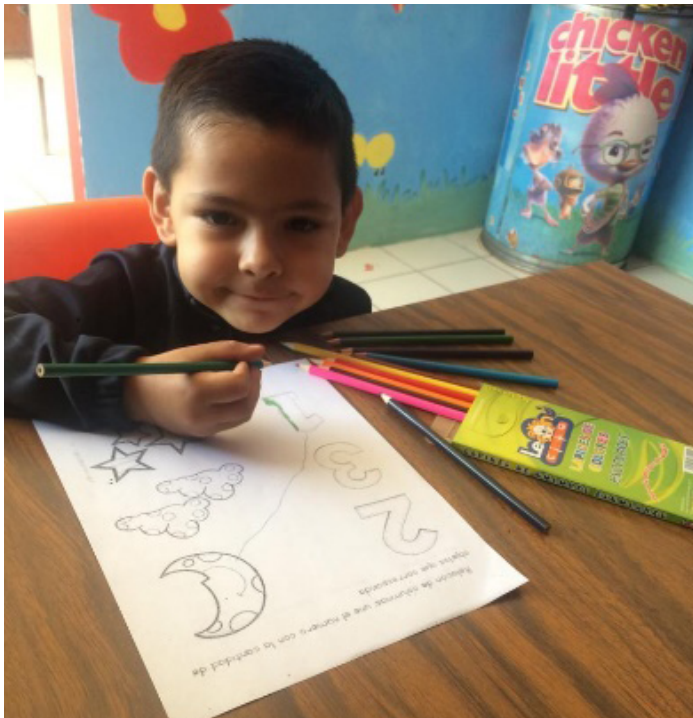
Dominic y Omar de 3° D sin trabajar en la actividad que se les indicó

ANEXO 9.



Comportamiento de Dylan, antes de ser diagnosticado y medicado

ANEXO 10.



Dylan, tiempo después de haber sido medicado

ANEXO 11.



Jesús y Christian trabajan

BARRERAS Y NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO EN UN ALUMNO QUE ACUDE A ESCUELA DE ALTO RENDIMIENTO EN ZACATECAS

SIRIA MONSERRAT AGUILAR LARA

Coautoría:

JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ
HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ

Cuerpo Académico: Inclusión Educativa, la Diversidad como Valor.
Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» Zacatecas, México

RESUMEN

La presente experiencia de trabajo docente estuvo orientada a favorecer la inclusión de un alumno que en su trayecto formativo, presentó necesidades de apoyo educativo en un centro de alto rendimiento en Zacatecas. Se entiende por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo aquel que requiera, de forma temporal o permanente, apoyos o provisiones educativos diferentes a las comunes por presentar necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o de historia escolar.

Palabras Clave: Rendimiento, aprendizaje, necesidad, apoyo, dificultad.

Abstract. The present experience of teaching work was oriented to favor the inclusion of a student who in his upbringing journey presented educational needs in a high-performance center in Zacatecas. Students with special needs are understood to be those who require, temporarily or permanently, special educational support. This support is different from the common one and it responds to those special educational needs, specific learning difficulties, as well as for high intellectual abilities, late joining of the educational system or personal conditions and school history.

INTRODUCCIÓN

Durante la experiencia docente de la Licenciada en Educación Especial Siria Monserrat Aguilar Lara en el internado «J. Trinidad García de la Cadena», CEBAARE —Centro de Educación Básica para Alumnos de Alto Rendimiento Escolar—, durante el ciclo escolar

2018–2019, fue posible identificar que en una escuela de alto rendimiento los alumnos enfrentan tanto barreras para el aprendizaje y la participación, como necesidades específicas de apoyo educativo. El presente artículo presenta una reseña de los resultados que se obtuvieron con el diseño de un conjunto de estrategias que favorecieron el aprendizaje significativo de un alumno que transitó por estas barreras y necesidades de apoyo, trabajando en las asignaturas de español y matemáticas.

ANTECEDENTES

El internado núm. 9 «J. Trinidad García de la Cadena» se encuentra ubicado en el municipio de Guadalupe en el estado de Zacatecas, dicha entidad es la número 17 del estado y fue fundado en el mes de noviembre de 1821, se encuentra situado al sureste de la capital, colindando con el estado de San Luis Potosí, según el censo de población y vivienda 2010 del INEGI es la segunda municipalidad con mayor número de habitantes —159,991—, representando el 10.7 % de la población total de Zacatecas.

La institución se ubica sobre avenida Secretaría de la Defensa Nacional s/n, colonia Zona Industrial, su principal referencia es la zona militar ya que se encuentra frente a ella, pertenece a la zona escolar número 17 de la Secretaría de Educación de Zacatecas, región 10 con clave 32DPR0773A, el internado cuenta con servicios de primaria y secundaria, sin embargo en el nivel de primaria es de organización incompleta, ya que este brinda atención desde 4º hasta 6º grados.

Fue fundado en 1878 por el gobierno, acaba de cumplir 141 años de haber sido instaurado; en sus inicios se encontraba junto al convento «Franciscano de Guadalupe» donde ahora se encuentra el museo «Virreinal», la modalidad de internado opera desde el siglo XIX, época que en la minería sucedían muchos derrumbes, es por eso que fue creado como hospicio de niños huérfanos y desde hace 33 años se convirtió en uno de los 10 que existen en el país, este centro escolar es único en su género por el hecho de brindar educación especializada a estudiantes con aptitudes sobresalientes.

MISIÓN

El CEBAARE —Centro de Educación Básica para Alumnos de Alto Rendimiento Escolar— es un espacio educativo que constituye una importante vía de acceso a una educación de calidad.

VISIÓN

Constituir una institución educativa con alto espíritu de trabajo y compromiso. De acuerdo a la estadística del ciclo escolar 2018–2019 inició con una matrícula de 286 alumnos los cuales estuvieron distribuidos en dos niveles, 6 grupos de primaria y 6 de

secundaria. La educación primaria contaba con un total de 119 alumnos de los cuales 50 son hombres y 69 mujeres; y en secundaria fueron 167 alumnos, 60 hombres y 107 mujeres. En este ciclo se abrió el Servicio de Educación Especial —USAER—.

DESCRIPCIÓN DE ALUMNOS

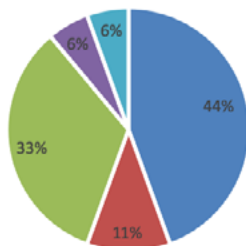
El grupo es tranquilo, la mayoría en su asistencia tiene un 100%. Siguen indicaciones sin que este el maestro regular, saben trabajar en equipos y respetan las opiniones de sus compañeros. Su mayor fortaleza fue el aprendizaje de las matemáticas y lo que más se les dificultó es el aprendizaje de historia.

El 97% de ellos tiene un apoyo por parte de sus padres y eso facilita su aprendizaje.

Según el *test* que se aplicó sobre los estilos de aprendizaje, se obtuvo un canal de aprendizaje de cada uno de los alumnos y con ello podremos planear las clases de una manera diversificada respetando la manera con la que cada uno aprende y así poder satisfacer sus necesidades educativas.

canales de aprendizaje 4° "A" 2018 - 2019

■ 1. Visual ■ 2. Auditivo ■ 3. Cinestésico ■ 4. Visual-Cinestésico ■ 5. Visual-Auditivo



LEONARDO

Se realizó el IBA —Identificación de barreras para el aprendizaje—, donde se pudo identificar que el alumno presentó necesidades específicas de apoyo educativo y enfrentó barreras para el aprendizaje y la participación, se le complicaba la comunicación a nivel expresivo y receptivo, dislexia, déficit de atención y concentración, dificultades en el desarrollo de hábitos de estudio, se le complica el cumplimiento de tareas, reconocía los números hasta las centenas y se le dificultaba resolver problemas que implicaran operaciones sencillas de suma, resta, multiplicación y división. Algunas veces se mostró desinteresado, y de igual manera su estado de ánimo en ocasiones no fue positivo, lo cual afecta su disposición al trabajar.

MARCO DE REFERENCIA

Hoy en día nos encontramos en una sociedad plural, en la que todos tenemos ciertos gustos y aficiones, pertenecemos a lugares distintos, tenemos capacidades intelectuales diferentes, una mayor o menor motivación a la hora de aprender o realizar actividades, etc. Todo ello unido a aquel alumnado con discapacidad o necesidades específicas como los superdotados, los inmigrantes, etc., son los que constituyen el término de «Necesidades Específicas de Apoyo Educativo», y la realidad en nuestras aulas.

En un ámbito operativo, la *inclusión* ha venido a sustituir a la *integración*, profundizando en las esferas educativa y social, lo cual constituye un desarrollo del alumnado, aceptado, valorado y reconocido en su singularidad, con independencia de sus características personales o sociales.

Ante tales circunstancias, para Luque (2014), Luque-Rojas (2013), Porras González y Acosta (2005), la educación inclusiva es pues, un marco en el que se ofrece la igualdad de oportunidades educativas a todas las personas que intervienen en el proceso educativo; pero una igualdad de oportunidades con equidad en las respuestas a las necesidades de cada educando, lo que nos lleva a aplicar nuevas respuestas didácticas, tanto para el desarrollo del currículum, como el fomento de la participación de todos los alumnos, con fines de progreso académico, personal y social.

Consecuentemente, para la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003), UNESCO (2009), aceptar y entender la educación inclusiva, solo puede hacerse desde una educación en la diversidad, con un sistema educativo de adaptación y ajuste a las necesidades personales y sociales, la promoción del desarrollo personal de los alumnos y alumnas, a través del pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación y el respeto a las diferencias. De esta forma, se pueden superar barreras y limitaciones de todo tipo, eliminando cualquier forma de segregación o exclusión de la Educación Especial.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

Como ya se ha expresado en trabajos de Luque y Luque-Rojas (2015), por atención a la diversidad, se entiende al conjunto de acciones educativas que, en un sentido amplio, dan respuesta a las necesidades de todo el alumnado del centro, con el objetivo de evitar la aparición de problemas y dificultades, paliar las disfunciones que hayan podido surgir y favorecer el máximo nivel de desarrollo en los alumnos. Supone pues una respuesta amplia, tratando de conciliar la calidad de la educación con la equidad de su reparto. Se hace implícito por lo tanto que, esa respuesta educativa, extendida a todo el alumnado, debe considerar particularmente a aquellos niños y niñas que precisan una mayor atención, al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

De acuerdo a esa definición, sin ánimo de categorizar, ni de clasificar tipos de alumnado, tan solo con el objetivo de aclarar áreas de intervención, podríamos establecer una atención a la diversidad representada en los grupos de alumnado:

- a) Que se encuentran en un desarrollo normalizado.
- b) Los que presentan trastornos del desarrollo.
- c) Dificultades de aprendizaje.
- d) Discapacidad y trastornos graves o crónicos.
- e) Desventaja sociocultural.

Obviando al primer grupo, haremos algunas aclaraciones conceptuales, en cuanto a los aspectos conceptuales de intervención en la atención a la diversidad, Luque (2003) (p. 3); Luque y Romero (2002) (p. 22).

TRASTORNOS DEL DESARROLLO

Alteración, disfunción o dificultad del funcionamiento intelectual general y de la conducta adaptativa de una persona —de origen en la infancia o en la adolescencia—, que conlleva la necesidad de elementos de apoyo y recursos en su contexto.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Trastornos intrínsecos al alumno, debidos presumiblemente a una alteración o disfunción psiconeurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas —por ejemplo el lenguaje, la atención, la memoria de trabajo o procedimientos de regulación del pensamiento— directamente implicados en el aprendizaje.

DISCAPACIDAD Y TRASTORNOS GRAVES O CRÓNICOS

Circunstancia de aspectos negativos de la interacción del individuo y sus factores contextuales, limitaciones de la actividad y restricciones de la participación. Ello supone identificar discapacidad con limitación en la actividad o la dificultad que puede tener una persona para realizar actividades —Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, OMS (2001)—.

DESVENTAJA SOCIOCULTURAL

Causa o condición que se produce en una persona o núcleo social, un ambiente no favorable o motivador para el aprendizaje, el acceso a la información y desarrollo cultural, limitando el desarrollo personal y social de la persona. Más que un trastorno o dificultad, es una causa que puede generar dificultades en el aprender, en el desarrollo

afectivo–personal y en lo social, dándose situaciones de discriminación con relación al resto social.

BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

¿Por qué se estaba enfrentando a estas tres BAP —barreras para el aprendizaje y la participación—? Porque la actitud del maestro regular era de rechazo y exclusión ya que su idea era retirar de la institución al alumno si no cumplía con los conocimientos necesarios, pedagógicos, no respetaba los estilos y ritmos de aprendizaje, por lo tanto no le ofrecía los apoyos necesarios para su aprendizaje y las curriculares, ya que no realizaba adecuaciones en sus actividades, planeaciones y evaluaciones.

CONCEPTOS

El término BAP se adopta en lugar de necesidades educativas especiales para hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno.

Se considera que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos; las personas, las políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

TIPOS DE BAP

Actitudinales

Aquellas relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el alumno —maestros de educación regular o especial, compañeros de grupo, madres y padres de familia, entre otros—. Estas BAP comprenden acciones como la negación o la falta de inclusión en las actividades debido a que no se planean teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado, asimismo cuando se asumen conductas de sobreprotección, agresión o rechazo se limita la participación de los alumnos en el aula o en la escuela.

Pedagógicas

La concepción que tienen los educadores sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, cuando la enseñanza no es homogénea o cuando el docente no ofrece los apoyos necesarios para los alumnos pensando, que si lo hace, el resto del grupo se retrasará o no cubrirá el programa.

De organización

Las barreras de este tipo hacen referencia al orden y estabilidad en las rutinas de trabajo,

la aplicación de las normas y la distribución del espacio y mobiliario. Por ejemplo, cambios en los salones, espacios o en actividades sin previa planeación, así como ambientes de desorden dentro del aula, son factores que afectan negativamente el aprendizaje de cualquier alumno.

Físicas

Carencia de accesibilidad física, dificultades para acceder a la comunicación, no contar con condiciones arquitectónicas adecuadas en la escuela, etc.

Curriculares

Metodologías inadecuadas, tradicionales o grupales que no benefician a todos los alumnos, formas de organización y evaluación que no toman en cuenta las condiciones o necesidades individuales de los alumnos, estilos de evaluación rígidos y poco adaptables, etc. —Secretaría de Educación Pública (2018) (p. 25)—.

Posteriormente al realizar los acompañamientos, observaciones y evaluaciones, se observó que su lectura no era fluida y se le dificultaba la pronunciación de algunos fonemas además de que omitía letras al escribir, cuando se observó esto, comienza mi interés para investigar sobre la *dislexia*, se le comenta a la maestra titular de la USAER sobre la situación, es por eso que ella le hace un llamado al asesor técnico pedagógico de la zona para que nos oriente, posteriormente se realizó un *test* al alumno para detectar si tenía *dislexia*.

Al analizar los resultados arrojados del *test* se pudo comprobar que efectivamente Leonardo presentaba *dislexia*.

DISLEXIA

¿Y qué es la dislexia?

Según M. Thomson (1992), la dislexia se caracteriza por la dificultad de lectoescritura, es una grave dificultad con la forma escrita del lenguaje, que es independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional. Se caracteriza porque las adquisiciones del individuo en el ámbito de la lectura, la escritura y el deletreo, están muy por debajo del nivel esperado en función de su inteligencia y de su edad cronológica. Es un problema de índole cognitivo, que afecta aquellas habilidades lingüísticas asociadas con la modalidad escrita, particularmente el paso de la codificación visual a la verbal, la memoria a corto plazo, percepción de orden y la secuenciación.

Es importante entender que ocurre en el cerebro de un niño con *dislexia*, para trabajar de una manera adecuada con Leonardo fue conveniente entender de manera sencilla como funciona el cerebro y como se lleva a cabo el proceso de la lectura.

El cerebro humano está formado por dos hemisferios, derecho e izquierdo, que se comunican entre sí, cada hemisferio está especializado en ciertas funciones.

El hemisferio izquierdo se especializa en los procesos de lenguaje, mientras que el derecho se especializa en la información visual y espacial.

Además, no trabajan exactamente del mismo modo, sino que el hemisferio izquierdo procesa la información secuencialmente, o sea, unos datos tras otros, mientras que el derecho lo hace simultáneamente, o sea, muchos datos a la vez.

Al leer, se combinan los dos tipos de estrategias en el manejo de información por ambos hemisferios. Pero en los niños disléxicos, la disfunción o el fallo en el hemisferio izquierdo afectan la velocidad del procesamiento de la información, lo que dificulta al alumno procesar cambios rápidos de estímulos o sucesiones tanto en el área visual como auditiva.

Si bien para poder dar respuesta a esta situación se realizó una reunión multidisciplinaria con la finalidad de llegar a acuerdos y trabajar de manera conjunta, padres de familia, maestro regular, maestro de apoyo, para poder satisfacer sus necesidades y a través de estrategias el alumno adquiera aprendizajes significativos.

«Aprendizaje significativo es el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva, que requiere como condiciones: predisposición para aprender y material potencialmente significativo que, a su vez, implica significado lógico de dicho material y la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende» —Polmero (2004) (p. 4)—.

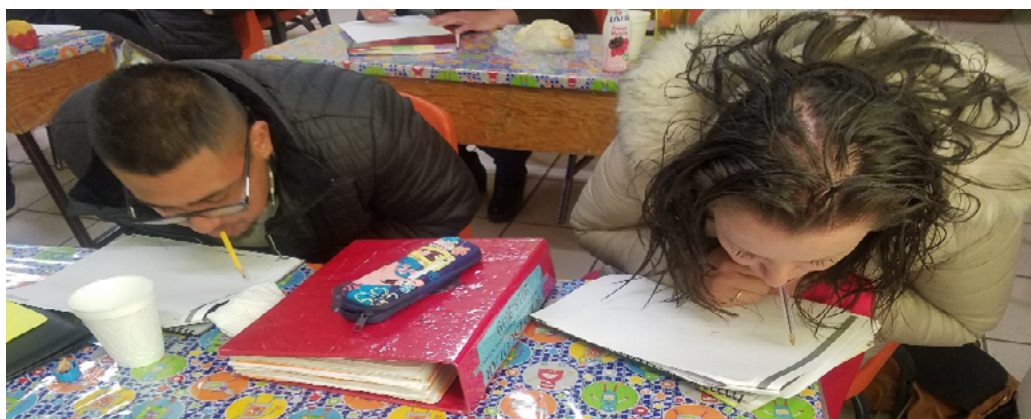
EL TRABAJO DOCENTE UNA EXPERIENCIA INTERESANTE

En el presente capítulo se analiza el conjunto de estrategias que se realizaron y aplicaron durante las intervenciones, las cuales nos permitieron facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la adquisición de nuevos conocimientos y a su vez la permanencia en la institución.

La primera estrategia implementada fue dirigida al maestro regular, ya que a causa de la renuencia que existía ante el servicio, se implementó una actividad el día 19 de enero durante la 4ª sesión de consejo técnico escolar en donde se nos brindó el espacio para tomar participación ya que uno de los temas que se abordaron fue sobre la inclusión, dicha actividad consistía en que cada uno de los maestros debían escribir un pequeño texto que se les estaría dictando, sin embargo a cada uno de ellos se les asignó una discapacidad ya fuese motriz, visual, auditiva o múltiple, algunos solo podían utilizar una mano, a otros se les sujetaron ambas o se les vendaron los ojos, etc.

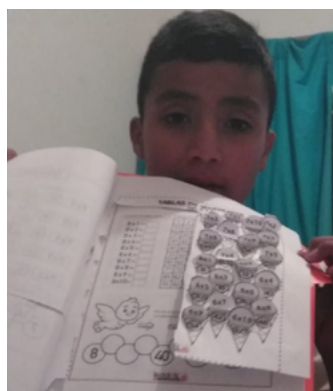
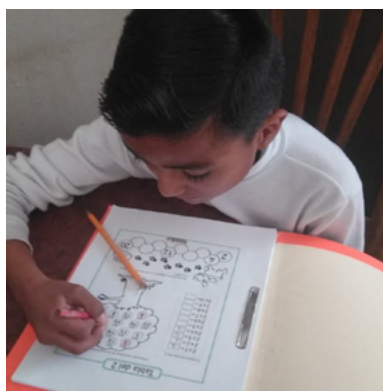
Así que para poder darle un seguimiento y que el maestro tomara conciencia sobre su actitud, a él se le asignó una discapacidad motriz en la cual se le sujetaron ambas ma-

nos y debía pensar en una estrategia para poder escribir el texto, al terminar la actividad lo invitamos a que diera su punto de vista y como es que se había sentido, esto provocó que él tomara conciencia sobre las estrategias y adecuaciones que se deben realizar con Leonardo, además de que comprendió que todos somos diferentes y aprendemos de una manera distinta, es decir, el resultado que arrojó la actividad fue positiva ya que se cumplió con el objetivo de que el maestro aceptara el apoyo que se le brinda por parte de USAER, además de realizar en sus actividades adecuaciones para el alumno y con ello se dio respuesta para eliminar la barreras actitudinales, pedagógicas y curriculares a las cuales se estaba enfrentando el alumno.



El segundo paso fue la aplicación de las estrategias pedagógicas y didácticas implementadas con el alumno las cuales se presentan a continuación.

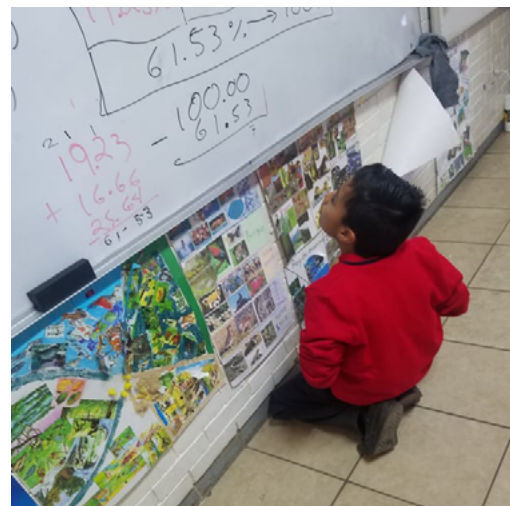
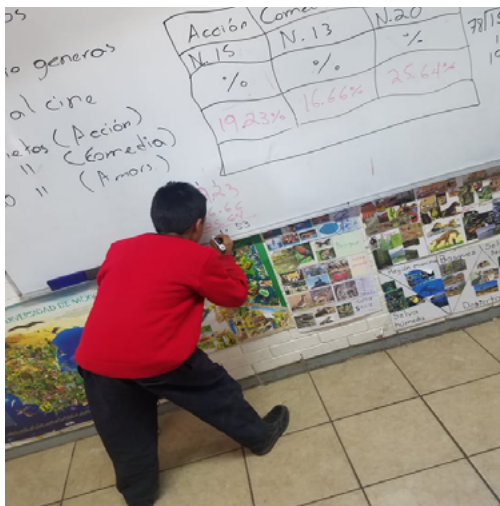
Las planeaciones se elaboraron de forma quincenal con los temas que se estarían abordando dentro del aula, a las cuales se les realizaron los ajustes necesarios según los niveles de conocimiento del alumno, sus necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje



puesto que se tuvo dificultad para poder intervenir con el grupo, por lo que solo se realizaron acompañamientos diariamente apoyando a Leonardo en las diferentes materias, sin embargo se tomó como prioridad el área de matemáticas y español dado que según los exámenes diagnósticos era donde necesitaba más ayuda.

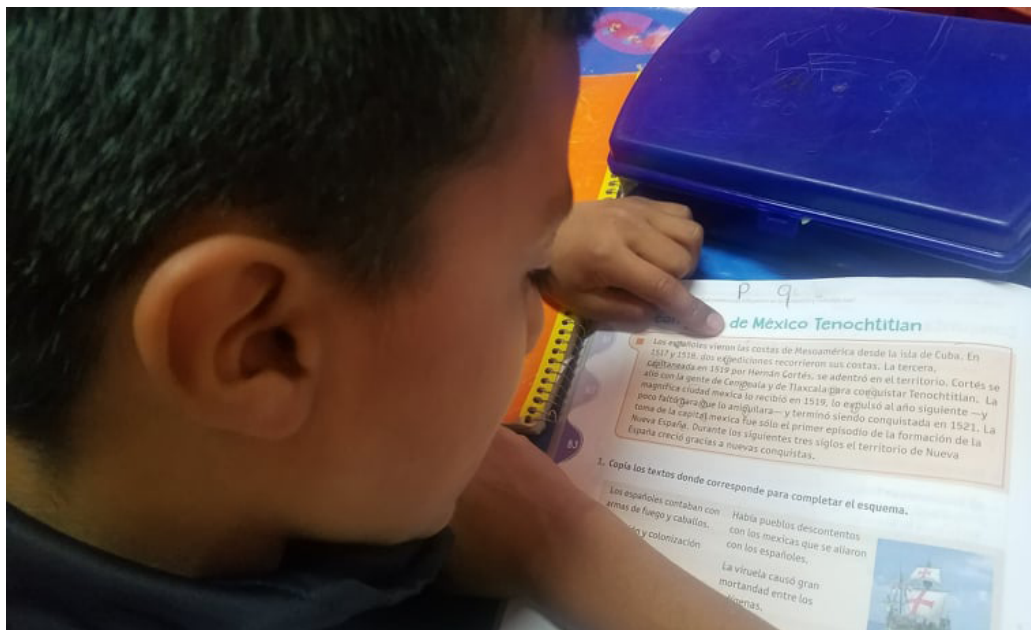
En el área de matemáticas a Leonardo se le dificultaban las operaciones básicas; suma, resta, multiplicación, división y esto traía como consecuencia que se le dificultaran los temas que se estaban abordando, al realizar la reunión multidisciplinaria uno de los acuerdos fue bajar el grado de complejidad en tareas y actividades, por lo que durante un mes se estuvo trabajando en ello para poder regularizarlo, para lograr esto se utilizó un cuadernillo reforzador el cual contenía actividades, ejercicios con operaciones y tablas de multiplicar.

Con estas actividades y acompañamientos durante las clases, Leonardo aprendió a realizar operaciones, su avance fue tan fructífero que empezó a realizar sus propias conclusiones y estrategias ya que al cuestionarle sobre alguna operación, ya podía resolverla mentalmente y de una manera rápida, de igual manera al preguntarle las tablas de multiplicar ya sea en orden o aleatoriamente, las contestaba sin ningún problema. Leo tuvo un gran avance debido a esto, sus estados de ánimo mejoraron porque toma ya la iniciativa de participar. En las fotografías se muestra como Leonardo pasa al frente a resolver un problema que está plasmado en el pizarrón .



En la materia de español se dio la prioridad a actividades y estrategias que combatieran la *dislexia* respetando los contenidos por abordar durante la clase, en cada texto, frase o palabra se encerraban con un círculo las letras con las cuales tiene dificultad en la pro-

nunciación, esto con la finalidad de que primeramente fuera reconociendo e identificando como se escriben, ya que confundía la «b» por la «p» o «q», la «l» y la «r» las omite, además de que se le dificultaba pronunciarlas, cuando culminaba rápido las actividades se le hacía entrega de ejercicios como: sopa de letras, identificar imágenes, las cuales sus nombres comenzaban con las letras que se le dificultaban, escribir palabras o pronunciar sonidos.



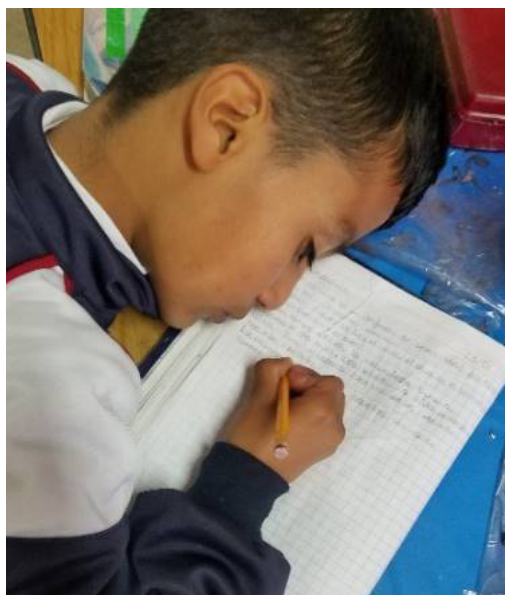
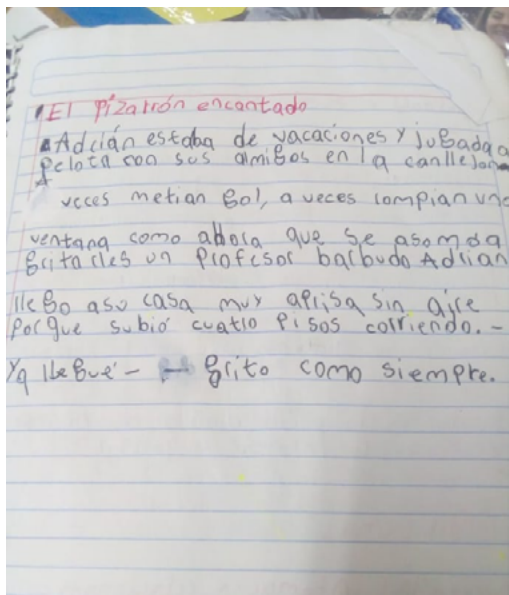
Estas actividades nos trajeron como resultado que, al momento que escuchaba alguna palabra que tuviera esas letras, primeramente las pronunciaba para identificarlas y él mismo hacía sus correcciones para escribirlas bien.

Al realizar algún tipo de dictado solía retrasarse, por lo que se le asignó un compañero que presenta aptitudes sobresalientes para acompañarlo como su monitor, lo apoya cuando se rezaga y le explica actividades que se le dificultaban entender, además de apoyarlo dentro del aula en las diferentes materias, también lo hace por las tardes con las tareas, esto con el fin de estar al día en las actividades, llevar un orden y registro de cada una de sus tareas y actividades.

Otro de los ajustes que se realizaron fue pedirle permiso al docente de que el alumno escribiera solo con lápiz, ya que este puede borrarse fácilmente; fue necesario realizar esta adecuación puesto que el resto de los alumnos escriben sus apuntes con pluma, a Leo le frustraba equivocarse y muchos de sus trabajos estaban con rayones, hojas rotas, es por eso que no se podía tener la suficiente claridad en sus libretas, esto traía como

consecuencia que cuando estudiaba para exámenes no lo entendiera, por lo tanto sus calificaciones eran bajas, también se implementaron ejercicios de caligrafía, el conjunto de estas dos acciones favoreció su escritura, fue muy notable el cambio ya que recibió felicitaciones de sus compañeros.

Sus calificaciones también se vieron beneficiadas con esta estrategia ya que el entendimiento y orden en sus apuntes le permiten estudiar cuando hay una evaluación.



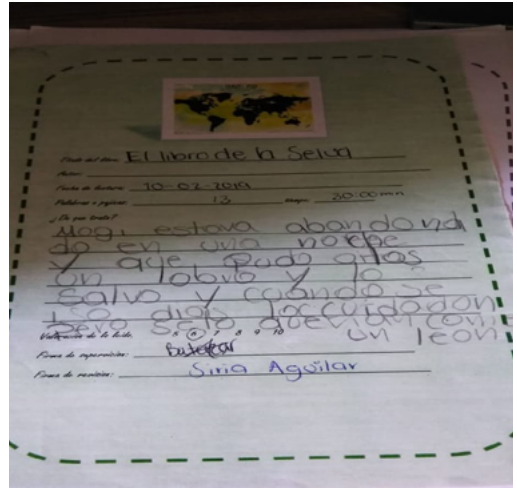
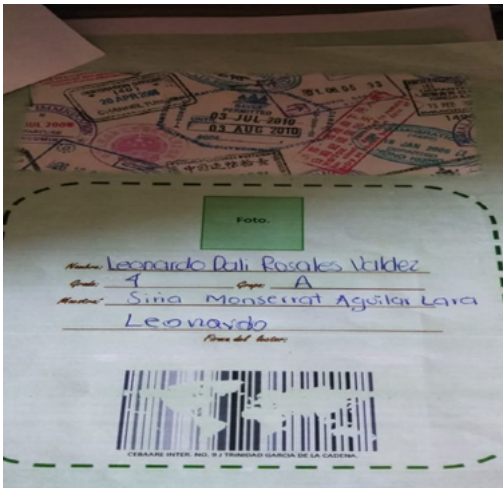
La siguiente estrategia fue hacerle entrega de un cuadernillo, el cual llamé *pasaporte de lectura*, esta actividad estaba considerada para realizarse solo los fines de semana en casa con ayuda de sus padres, o cuando no se le encargaban tareas en el transcurso de la semana, consistió en asistir a la biblioteca escolar, tomar un libro que fuera de su interés y leerlo, poco a poco y en voz alta para que así sus padres o tutor le brindarán una calificación, la cual se plasmaba en el cuadernillo y así estar al tanto de sus avances, además, al momento que finalizaba la lectura, realizaba un pequeño resumen y lo escribía.

Esta actividad nos dio pauta a favorecer la fluidez en la lectura y su principal objetivo fue la comprensión de textos.

El contenido y actividades que se abordaron con todo el grupo fue sobre el tema de la entrevista, la cual tuvo duración de 4 sesiones.

- *Primera sesión;* se recabo información sobre ¿Qué es una entrevista?, características y las funciones que tiene.

- Se tomaron acuerdos para elegir a la persona que se entrevistó.
- *Segunda sesión*; se elaboraron las preguntas conforme lo que desean saber de la persona entrevistada y se revisaron algunas otras entrevistas las cuales nos ayudaron a recabar información importante que nos ayudara.
- *Tercera sesión*; se leyó la página 77 del su libro y pasaron al frente a decirnos como ha quedado su borrador de entrevista, se revisó que no tuviera faltas de ortografía y se analizaron las citas textuales.
- El fin de semana se encargó de tarea realizar la entrevista, grabarla y traerla en una memoria.
- *Cuarta sesión*; se analizaron las entrevistas de cada uno de los alumnos.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
INTERNADO NO. 9 "J. TRINIDAD GARCÍA DE LA CADENA" (CEBAARE)
CICLO ESCOLAR 2018-2019
C. C. Y 30080734
GRADO Y GRUPO 4°-A-
REGISTRO DE TAREAS

NOMBRE DEL ALUMNO: Leonardo Dalí Rosales Valdez

MATERIA	ACTIVIDAD	FECHA	CUMPLIMIENTO
Matemáticas y Formación cívica y ética	Ejercicios de suma y resta	29/10/18	Completo
Matemáticas y Ciencias Naturales	Ejercicios de área y perímetro de un triángulo. Reporte de documental	30/10/18	Completo
Matemáticas	Ejercicios de sumas	31/10/18	Incompleto
Matemáticas	Ejercicios de resta	01/11/18	No tuvo tiempo por las actividades del día de muerto.

Prof. Martín Alejandro Hernández Rodríguez
Prof. Álvaro de Lira Palacios
Jenavara Janeth Valdez Restrepo
padres de familia

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
INTERNADO NO. 9 "J. TRINIDAD GARCÍA DE LA CADENA" (CEBAARE)
CICLO ESCOLAR 2018-2019
C. C. Y 30080734
GRADO Y GRUPO 4°-A-
REGISTRO DE TAREAS

NOMBRE DEL ALUMNO: Leonardo Dalí Rosales Valdez

MATERIA	ACTIVIDAD	FECHA	CUMPLIMIENTO
Matemáticas y Formación cívica y ética	Ejercicios de suma y resta	29/10/18	Completo
Matemáticas y Ciencias Naturales	Ejercicios de área y perímetro de un triángulo. Reporte de documental	30/10/18	Completo
Matemáticas	Ejercicios de sumas	31/10/18	Incompleto
Matemáticas	Ejercicios de resta	01/11/18	No tuvo tiempo por las actividades del día de muerto.

Prof. Martín Alejandro Hernández Rodríguez
Prof. Álvaro de Lira Palacios
Jenavara Janeth Valdez Restrepo
padres de familia

Leonardo realizó la entrevista a un pintor reconocido del municipio de Guadalupe, Zacatecas. La finalidad de esta actividad fue crear confianza en sí mismo y aumentar su autoestima, se cumplió con el objetivo ya que al momento de exponer su trabajo el alumno se encontraba entusiasmado y emocionado por que la persona entrevistada le obsequio algunas copias de dibujos y los pudo regalar a sus compañeros.

Otra de las estrategias realizada con los acuerdos que se tomaron en conjunto con el docente regular fue hacer un reporte semanal de trabajos y tareas el cual era firmado por el coordinador del nivel de primaria, padre de familia, docente y posteriormente se anexa al expediente. La estrategia y objetivos de esta actividad fue llevar un registro, ya que en un inicio no culminaba trabajos y no llevaba tareas, en cambio ahora el alumno se ve comprometido a llevar todo en orden y a realizar cada una de sus obligaciones en tareas y trabajos, esta estrategia fue acompañada con un reforzador que consistió en darle al alumno una estampa cada que culminaba bien un trabajo o tarea, al tener 10 estampas se le daba un premio que era algún material escolar que él quisiera.

El conjunto de actividades y estrategias pedagógicas, didácticas, acompañamientos por parte de USAER, compromiso del alumno, apoyo por parte del maestro regular y el de sus padres se vieron reflejados en lo siguiente:

Al iniciar el primer trimestre se aplicó la prueba SisAT, prueba que nos sirvió también de herramienta para poder identificar la dificultad de aprendizaje del alumno, la cual nos arrojó los siguientes resultados:

EXPLORACIÓN DE LECTURA

REGISTRO DE EXPLORACIÓN DE LECTURA				EXPL.: 1	GRUPO: 4ª	GUARDAR CAMBIOS	MENÚ PRINCIPAL				
N/P	EXPL.	GPO	ALUMNO (A)	REGISTRO DE RESULTADOS						NIVEL	
				I	II	III	IV	V	VI		PTS
1	1	4ª	ALMEIDA CALDERON ANGELA JIMENA	2	2	2	2	2	2	12	EN DESARROLLO
2	1	4ª	AVITUD DE LIRA LUIS PABLO	3	3	2	3	3	3	17	NIVEL ESPERADO
3	1	4ª	DE LIRA JUAREZ MARIA DE JESUS	2	2	2	2	1	2	11	EN DESARROLLO
4	1	4ª	DE LOS SANTOS LUNA SOFIA AVRIL	3	2	2	2	2	2	13	EN DESARROLLO
5	1	4ª	ESPINOZA SANCHEZ LAURA YAMILETH	2	2	1	2	2	2	11	EN DESARROLLO
6	1	4ª	GARCIA MAURICIO FATIMA DEL ROSARIO	1	1	1	1	1	2	7	REQUIERE APOYO
7	1	4ª	GONZALEZ RODRIGUEZ MIGUEL ALEJANDRO	3	3	3	3	3	3	18	NIVEL ESPERADO
8	1	4ª	GUERRERO RIVERA LEIDY HAIDELIN	2	2	2	2	2	2	12	EN DESARROLLO
9	1	4ª	JACOBO CASILLAS EDWIN USIEL	2	2	2	2	2	1	11	EN DESARROLLO
10	1	4ª	MARTINEZ ALVARADO ABRIL	2	3	3	3	3	2	16	NIVEL ESPERADO
11	1	4ª	MEDINA SANCHEZ KATIA IVET	2	3	3	2	3	3	16	NIVEL ESPERADO
12	1	4ª	OROZCO GAMBOA MARIA FERNANDA	1	2	2	2	2	2	11	EN DESARROLLO
13	1	4ª	PEREZ REYNA MARIELA	3	3	3	3	3	3	18	NIVEL ESPERADO
14	1	4ª	ROSALES VALDEZ LEONARDO DALI	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO
15	1	4ª	SARMIENTO PIÑON EDLIN YAZMIN	2	2	3	2	2	3	14	EN DESARROLLO
16	1	4ª	TORRES CONTRERAS MATIAS ALONSO	3	3	3	3	3	3	18	NIVEL ESPERADO
17	1	4ª	VALLECILLO ROBLES MARTIN ALEJANDRO	3	3	3	3	2	3	17	NIVEL ESPERADO
18	1	4ª	ZAVALA VANEGAS CARLOS GAMALIEL	3	3	3	3	3	3	18	NIVEL ESPERADO

CÁLCULO MENTAL

REGISTRO DE EXPLORACIÓN DE CÁLCULO			EXPL.: 1	GRUPO: 4ª	GUARDAR CAMBIOS	MENÚ PRINCIPAL											
N/P	EXPL.	GPO	ALUMNO (A)	REGISTRO DE RESULTADOS												NIVEL	
				I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	PTS	PV		
1	1	4ª	ALMEIDA CALDERON ANGELA JIMENA	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3	0	REQUIERE APOYO
2	1	4ª	AVITUD DE LIRA LUIS PABLO	1V	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	1	REQUIERE APOYO
3	1	4ª	DE LIRA JUAREZ MARIA DE JESUS	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	REQUIERE APOYO
4	1	4ª	DE LOS SANTOS LUNA SOFIA AVRIL	1	1	1	1	1	1V	0	1V	0	0	0	7	2	EN DESARROLLO
5	1	4ª	ESPINOZA SANCHEZ LAURA YAMILETH	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	0	REQUIERE APOYO
6	1	4ª	GARCIA MAURICIO FATIMA DEL ROSA	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	REQUIERE APOYO
7	1	4ª	GONZALEZ RODRIGUEZ MIGUEL ALEJA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	NIVEL ESPERADO
8	1	4ª	GUERRERO RIVERA LEIDY HAIDELIN	1V	1	1	1V	0	0	0	1V	0	1	6	3	EN DESARROLLO	
9	1	4ª	JACOBO CASILLAS EDWIN USIEL	1V	1V	1V	1	1	0	0	0	0	0	5	3	EN DESARROLLO	
10	1	4ª	MARTINEZ ALVARADO ABRIL	0	0	1	0	0	1V	0	1V	0	0	3	2	REQUIERE APOYO	
11	1	4ª	MEDINA SANCHEZ KATIA IVET	1	0	1	1V	1	1V	0	0	1	1V	7	3	EN DESARROLLO	
12	1	4ª	OROZCO GAMBOA MARIA FERNANDA	1	0	1V	1	1V	0	0	0	0	0	4	2	REQUIERE APOYO	
13	1	4ª	PEREZ REYNA MARIELA	1	1V	1V	1	1	1V	0	1V	0	1	8	4	NIVEL ESPERADO	
14	1	4ª	ROSALES VALDEZ LEONARDO DALI	1V	1V	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	REQUIERE APOYO	
15	1	4ª	SARMIENTO PIÑON EDLIN YAZMIN	1V	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	REQUIERE APOYO	
16	1	4ª	TORRES CONTRERAS MATIAS ALONSO	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	8	0	NIVEL ESPERADO	
17	1	4ª	VALLECILLO ROBLES MARTIN ALEJANDRO	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	REQUIERE APOYO	
18	1	4ª	ZAVALA VANEGAS CARLOS GAMALIEL	1	1V	1	1	1V	0	0	1V	0	1	7	3	EN DESARROLLO	

EXPLORACIÓN DE LECTURA

REGISTRO DE EXPLORACIÓN DE LECTURA			EXPL.: 2	GRUPO: 4ª	GUARDAR CAMBIOS	MENÚ PRINCIPAL						
N/P	EXPL.	GPO	ALUMNO (A)	REGISTRO DE RESULTADOS							PTS	NIVEL
				I	II	III	IV	V	VI			
1	2	4ª	ALMEIDA CALDERON ANGELA JIMENA	2	3	2	3	3	2	15	NIVEL ESPERADO	
2	2	4ª	AVITUD DE LIRA LUIS PABLO	3	3	3	3	3	3	18	NIVEL ESPERADO	
3	2	4ª	DE LIRA JUAREZ MARIA DE JESUS	2	2	2	2	2	3	13	EN DESARROLLO	
4	2	4ª	DE LOS SANTOS LUNA SOFIA AVRIL	2	3	3	2	2	3	15	NIVEL ESPERADO	
5	2	4ª	ESPINOZA SANCHEZ LAURA YAMILETH	2	2	2	2	2	3	13	EN DESARROLLO	
6	2	4ª	GARCIA MAURICIO FATIMA DEL ROSARIO	2	2	2	2	2	3	13	EN DESARROLLO	
7	2	4ª	GONZALEZ RODRIGUEZ MIGUEL ALEJANDRO	3	3	3	3	3	3	18	NIVEL ESPERADO	
8	2	4ª	GUERRERO RIVERA LEIDY HAIDELIN	2	3	3	3	3	3	17	NIVEL ESPERADO	
9	2	4ª	JACOBO CASILLAS EDWIN USIEL	2	3	3	3	3	3	17	NIVEL ESPERADO	
10	2	4ª	MARTINEZ ALVARADO ABRIL	3	3	3	3	3	3	18	NIVEL ESPERADO	
11	2	4ª	MEDINA SANCHEZ KATIA IVET	3	3	3	3	3	3	18	NIVEL ESPERADO	
12	2	4ª	OROZCO GAMBOA MARIA FERNANDA	2	2	2	2	2	3	13	EN DESARROLLO	
13	2	4ª	PEREZ REYNA MARIELA	3	3	3	3	3	3	18	NIVEL ESPERADO	
14	2	4ª	ROSALES VALDEZ LEONARDO DALI	2	1	1	2	1	2	9	REQUIERE APOYO	
15	2	4ª	SARMIENTO PIÑON EDLIN YAZMIN	3	3	2	3	3	2	16	NIVEL ESPERADO	
16	2	4ª	TORRES CONTRERAS MATIAS ALONSO	3	3	3	3	3	3	18	NIVEL ESPERADO	
17	2	4ª	VALLECILLO ROBLES MARTIN ALEJANDRO	3	3	2	3	3	3	17	NIVEL ESPERADO	
18	2	4ª	ZAVALA VANEGAS CARLOS GAMALIEL	3	3	3	3	3	3	18	NIVEL ESPERADO	

CÁLCULO MENTAL

REGISTRO DE EXPLORACIÓN DE CÁLCULO				EXPL.: 2	GRUPO: 4ª	GUARDAR CAMBIOS	MENÚ PRINCIPAL									
N/P	EXPL.	GPO	ALUMNO (A)	REGISTRO DE RESULTADOS												
				I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	PTS	PV	NIVEL
1	2	4ª	ALMEIDA CALDERON ANGELA JIMENA	1	1	1	1v	1	1	1v	1	0	0	7	2	EN DESARROLLO
2	2	4ª	AVITUD DE LIRA LUIS PABLO	1v	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	1	NIVEL ESPERADO
3	2	4ª	DE LIRA JUAREZ MARIA DE JESUS	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0	NIVEL ESPERADO
4	2	4ª	DE LOS SANTOS LUNA SOFIA AVRIL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	NIVEL ESPERADO
5	2	4ª	ESPINOZA SANCHEZ LAURA YAMILETH	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	5	0	EN DESARROLLO
6	2	4ª	GARCIA MAURICIO FATIMA DEL ROSA	1	1	1	1	1	1	0	1v	0	0	7	1	EN DESARROLLO
7	2	4ª	GONZALEZ RODRIGUEZ MIGUEL ALEJA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1v	10	1	NIVEL ESPERADO
8	2	4ª	GUERRERO RIVERA LEIDY HAIDELIN	1	1	1v	1	1	1	1v	1v	0	1	9	3	NIVEL ESPERADO
9	2	4ª	JACOBO CASILLAS EDWIN USIEL	1v	1	1	1	1	0	0	1	0	0	6	1	EN DESARROLLO
10	2	4ª	MARTINEZ ALVARADO ABRIL	0	0	1v	0	1	1v	1v	1v	1v	0	6	5	EN DESARROLLO
11	2	4ª	MEDINA SANCHEZ KATIA IVET	1	1	1	1	1	1v	1v	1	1	1	10	2	NIVEL ESPERADO
12	2	4ª	OROZCO GAMBOA MARIA FERNANDA	1	1	1	1v	1	1v	1	1v	1	0	9	3	NIVEL ESPERADO
13	2	4ª	PEREZ REYNA MARIELA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	NIVEL ESPERADO
14	2	4ª	ROSALVA VALDEZ LEONARDO DALLI	1	0	1v	1	1	0	1v	0	0	0	5	2	EN DESARROLLO
15	2	4ª	SARMIENTO PIÑON EDLIN YAZMIN	1	0	1	1	1	1v	0	0	0	0	5	1	EN DESARROLLO
16	2	4ª	TORRES CONTRERAS MATIAS ALONSO	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	NIVEL ESPERADO
17	2	4ª	VALLECILLO ROBLES MARTIN ALEJANDRO	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	5	0	EN DESARROLLO
18	2	4ª	ZAVALA VANEGAS CARLOS GAMALIEL	1	1	1	1	1	1	0	1	1v	1	9	1	NIVEL ESPERADO

En las tablas de resultados en donde Leonardo está situado en el lugar 14 nos podemos dar cuenta del avance que se tuvo, comparando los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba del primer trimestre con los resultados que se obtuvieron en la segunda evaluación aplicada.

Si bien el avance más visible es en el área de cálculo ya que en el primer momento obtiene solo dos puntos y fue necesario que Leonardo observara las hojas donde se encontraban plasmadas las preguntas para poder dar la respuesta, en cambio en la segunda aplicación obtiene 5 puntos, aquí solo en 2 de las preguntas se tuvo que mostrar la pregunta, con ello se colocó en el nivel de desarrollo.

En el área de exploración lectora también se puede observar el avance que se obtuvo siendo tres puntos más en la segunda evaluación a comparación de la primera, sin embargo, sigue estando en el nivel donde se requiere apoyo a causa de la *dislexia*.

CALIFICACIONES DEL PRIMER Y SEGUNDO TRIMESTRE

Es notable el avance que tuvo en sus calificaciones, por lo tanto esto derivó en que el alumno permaneciera en la institución.

Secretaría de Educación Pública (2018), Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.

REPORTE DE EVALUACIÓN

DATOS DEL (DE LA) ALUMNO(A)			
Rosales	Valdez	Leonardo Dali	ROVL090719HZSSLNA9
PRIMER APELLIDO	SEGUNDO APELLIDO	NOMBRE(S)	CURP
DATOS DE LA ESCUELA			
Internado #9 Trinidad García de la Cadena	4 ^{ta} A"	Matutino	32DPR0773A
NOMBRE DE LA ESCUELA	GRUPO	TURNO	CLAVE

ASIGNATURAS	PERIODOS DE EVALUACIÓN			
	I	II	III	PROMEDIO FINAL
Español	7	8		
Matemáticas	7	8		
Ciencias naturales	7	8		
Historia	7	8		
Geografía	7	8		
Formación cívica y ética	9	9		
Educación socioemocional	8	8		
INASISTENCIAS	2			
MARQUE SI EL APRENDIZAJE O LA PROMOCIÓN SE ENCUENTRA EN RIESGO				

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso (1994), *El proceso de aprendizaje a través de un pensamiento complejo*.
- Cabellos S., Mariela (2007), *Discapacidad o dificultad de aprendizaje/revista de investigación*.
- Corrales Huenul, Angélica; Soto Hernández, Valentina y Villafañe Hormazábal, Gabriela (2016), *Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena, demandas estudiantiles-desafíos institucionales/actividades investigativas en educación/revista de investigación*.
- Luque, D. J. (2014), *Inclusión y necesidades específicas de apoyo educativo: Algunas reflexiones psicoeducativas*. Seminario sobre Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad. Universidad Santo Tomás, Santiago de Chile.
- Luque, D. J. y Luque-Rojas, M. J. (2013), *Necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora*. Revista SUMMA Psicológica UST, 10(2), (pp. 57-72).
- Naciones Unidas (2006), *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*, recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009), *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*, recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0017/001778/177849s.pdf>

Rodríguez Polmero, Ma. Luz (2004), *La teoría del aprendizaje significativo*.

Thomson, M. (1984), *Dislexia, su naturaleza, evaluación y tratamiento*.

ANEXO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE ZACATECAS
DEPARTAMENTO DE SERVICIOS EDUCATIVOS REGIÓN 10
USAER No 77
"LUZ MARÍA SALDAÑA DE VIDAL"
CLAVE 82FUA0077H

ASUNTO: Consentimiento para el tratamiento de datos.

Guadalupe, Zac., 20 de Septiembre del 2019.

Autorizo al personal docente del Internado No 9 "J. Trinidad García de la Cadena" y equipo de Usaer No 77 "Luz María Saldaña de Vidal", para que recaben información formal y sensible respecto a mi hijo (a) Leonardo Dani Rodolfo Valdez, alumno (a) del grupo de 4ºA; mismos que se comprometen a hacer uso adecuado y pertinente de dicha información.

Lo anterior en los términos que declara la Ley de Protección de Datos Personales en Posesión de los Sujetos obligados del estado de Zacatecas vigente.

Así mismo autorizo que la imagen de mi hijo (a) sea utilizada con fines de difusión y promoción del Internado No 9 , a través de poster, lonas y/o redes sociales.

ATENTAMENTE

Valdez

Firma del padre, madre o tutor.

Permisos por padres de familia

EL CONCEPTO DE NÚMERO DESDE LA ÓPTICA DE LA DISCAPACIDAD VISUAL; UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN

YAJAIRA ARROYO VILLA

Coautoría:

JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ
HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ

Cuerpo Académico: Inclusión Educativa, la Diversidad como Valor.
Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» Zacatecas, México

RESUMEN

El presente artículo es una experiencia docente en la cual la inclusión educativa es el eje central que permite valorar las estrategias de intervención, donde un alumno en condición de discapacidad visual enfrenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y Barreras de Aprendizaje y Participación en la escuela y a nivel áulico, lo que afecta su rendimiento académico.

Curricularmente se seleccionó a las matemáticas como estrategia didáctica de aprendizaje para poder incluir educativamente al alumno en el salón de clase, ya que era su principal barrera, debido a que era excluido por el titular pedagógico del grupo, pues consideraba que el alumno no se desarrollaría plenamente por su discapacidad, demostrando con la presente experiencia que es posible favorecer el desarrollo y aprendizaje desde la cultura de la atención a la diversidad dentro de la educación básica.

Palabras clave: Inclusión educativa, discapacidad visual, noción de número.

Abstract. This present article is a teaching experience in which education inclusion is the central axis that allows the assessment of intervention strategies, where a student with visual impairment faces Specific Needs of Educational Support and Learning and Participation Barriers at school and at the classroom level, which affects their academic performance.

Curricularly Mathematics was selected as a didactic learning strategy to be able to include the student educationally in the classroom being its main barrier the teaching attitude that considered that the student would not develop fully due to its disability, demonstrating with this project that it is possible to promote development and learning from the culture of attention to diversity within basic education.

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos educativos que se despenden de esta experiencia de trabajo es el que enfrentó la LEE Yajaira Arroyo Villa puesto que la dinámica escolar y la organización docente carecían de una cultura que favoreciera tanto la atención a la diversidad como a la discapacidad visual; retos que debió sortear durante el ciclo escolar 2018–2019, logrando un avance significativo en la planeación educativa a nivel aula, mediante trabajo colaborativo y multidisciplinar.

Para desarrollar el trabajo pedagógico del presente artículo se consideraron las problemáticas que tiene la escuela, ya que de acuerdo a los instrumentos de valoración inicial se pasó por una situación de alarma, ingresó a la escuela un alumno con discapacidad visual; siendo esta una situación que despertó el interés por desarrollar una experiencia de intervención con este alumno.

La condición antes mencionada, se acrecentó a lo largo de la experiencia, debido a que la asignación del grupo en el que se realizó la adaptación del alumno se tornó compleja, dado que la maestra expresaba actitudes negativas incrementando factores que no favorecían la inclusión del alumno, dichas actitudes son reflejadas en la negación al trabajo con el alumno, además de que había deficiencias en las herramientas de trabajo y en las estrategias de intervención pedagógica y didáctica, lo que no permitió establecer un ritmo de trabajo adecuado, favoreciendo con ello la nula participación del alumno y su exclusión de clases.

Es por ello que fue de interés personal el abordar las problemáticas principales a las que se enfrentaba el alumno, analizando la metodología empleada por la docente titular referente a la intervención educativa, ya que no lo tomaba en cuenta, solo le daba unas fichas para que pasara el rato.

Una vez que las autoridades escolares se percataron de la problemática desencadenada por dichos sucesos, el director convocó a una reunión, en la cual solicitó al equipo de apoyo mayor compromiso y soporte educativo para el alumno, comentó que teníamos que estar trabajando en equipo para que el alumno avanzara en los contenidos, la maestra titular se comprometió a trabajar con el alumno y nosotras como practicantes también, al igual que el docente de educación especial, nos comprometimos a apoyarlo para que se le ofreciera un aprendizaje significativo.

La mamá de igual manera, se comprometió a trabajar en casa los contenidos, se hizo ese compromiso entre todos para trabajar, ya que también se le brindarían clases de *braille* los viernes en la escuela, así se podía facilitar más el trabajo con el alumno.

El tema que se eligió para esta experiencia de trabajo docente, fue en base a la implementación de estrategias para que el alumno con discapacidad visual tuviera una educación de calidad, al igual que sus otros compañeros.

PROBLEMÁTICA

Conforme se fue trabajando con el alumno el interés fue creciendo y el tema por el cual se optó fue: «El concepto de número desde la óptica de la discapacidad visual; una experiencia de inclusión», lo que obligó la búsqueda de las herramientas cognitivas necesarias para que el alumno se apropiara de ellas, según su desarrollo, empezando por el concepto número para después poder trabajar con las matemáticas básicas, considerando alcanzar el objetivo con el alumno.

El desarrollo del alumno ha sido complejo ya que, a los 2 años de edad fue ingresado al hospital a causa de temperaturas altas, donde detectaron signos neurológicos que desfavorecían su desarrollo, le realizaron tomografías, detectando un tumor en la zona frontal y les informaron que, como consecuencia, su visión estaba comprometida.

El 13 de agosto del 2014 fue intervenido quirúrgicamente por un meningioma quístico en la región selar, la TAC de control no muestra recidiva tumoral, con pequeño hematoma frontal por disminución del tamaño del lóbulo frontal. Debido a esta intervención, el alumno pierde la vista, con el diagnóstico de que no volverá a recuperarla.

La cirugía fue todo un éxito, lograron quitar el tumor y su recuperación día con día fue avanzando, fue un cambio muy drástico tanto para el alumno como para la familia, ya que no recuperaría la vista y tenían que buscar las estrategias para lograr adaptarse a otro tipo de vida.

Se identificó que el alumno tuvo un retroceso debido que en el mes de julio de 2018 se le realizó una segunda operación porque se desarrolló de nuevo el tumor, causando una hemiplejía del lado derecho, por lo cual perdió su movimiento y sensibilidad en dicho lado, esto dificultó el trabajo ya que el sistema *braille* está hecho para realizarlo con la mano derecha; practicar con algunos movimientos antes de la clase y repetirle constantemente que utilice su mano derecha, son de las principales actividades que se están realizando día a día.

De acuerdo a lo antes descrito es que se decide realizar la experiencia con el alumno, ya tenía varias razones para aplicarlo y hacer un estudio sobre él, fue necesario que el alumno aprendiera el sistema *braille* y en matemáticas la adquisición de la *noción de número*.

Para realizar dicha intervención tenía que considerar los conocimientos previos que el alumno tenía sobre el concepto de número y partir de los elementos teórico-conceptuales que implica la discapacidad visual ya que para poder intervenir es necesario conocer todos los elementos que la componen.

ANTECEDENTES

El grupo de 1° está conformado por 35 alumnos, de los cuales 3 de ellos son atendidos por el servicio de USAER, en el salón varios de los niños no tienen buena disposición

para realizar las actividades correspondientes ya que se interesan más por platicar con su compañero, jugar y hasta pelear, por lo tanto, se dificulta la enseñanza. Así mismo hay alumnos muy dedicados a su trabajo, terminan muy pronto sus actividades, son participativos y de muy buena conducta. Los alumnos son muy responsables respecto a lo que pueden apoyar a su compañero Efraín, le ayudan a trasladarse al baño y le auxilian en su salón para realizar alguna de las actividades.

La maestra utiliza diferentes estrategias para la realización de la clase, por lo regular día con día cambia a los alumnos de lugar ya que en ocasiones hay muchos conflictos alumno-alumno, utiliza diferentes materiales para llamar la atención de los alumnos, ya que si se les descuida un poco, los alumnos no realizan la actividad o pelean, así que busca captar la atención de cada uno de los alumnos, preguntándoles individualmente para tratar de que atiendan a lo que están haciendo. Cada alumno tiene un ritmo de trabajo diferente, la maestra toma esto en cuenta para organizar las actividades.

Con relación a Efraín, alumno sujeto a intervención, los datos que se presentan a continuación se obtuvieron mediante un diálogo con la maestra de grupo y con el trabajo que se observó en el salón de clase.

El alumno en condición de discapacidad visual trabaja muy poco en el salón, debido a que apenas se está introduciendo en el sistema alternativo de comunicación *braille*, empieza a emitir sonidos. El alumno es independiente en sus actividades, se mueve con apoyo de su bastón y/o algún compañero y se traslada a otros lugares solo cuando ya los conoce, va al baño solo y saca sus cosas por si solo de su mochila.

MARCO DE REFERENCIA

Discapacidad Visual

Según Mascaraque (2009), la discapacidad es una «limitación que afecta a la capacidad de visión del individuo, restringiendo su facultad para desarrollar de forma normalizada las actividades cotidianas —tareas domésticas, desplazamientos, acceso a información escrita y audiovisual, realización de estudios, desempeño de ciertos empleos, participación igualitaria en determinados eventos de la comunidad, etc.—» (p. 197).

Ceguera total

Para Barraga (extraído de Peralta, 2011), «los alumnos sólo perciben luz o carecen totalmente de visión. Desde el punto de vista educativo, ciego es toda persona que aprende el sistema *braille* y no puede utilizar su visión para adquirir conocimientos, aunque la percepción de la luz le ayude en su desplazamiento y su movilidad» (p. 92).

El alumno presenta discapacidad visual la cual fue adquirida a los 3 años de edad, una discapacidad adquirida es aquella que por un accidente o una enfermedad, deja secuelas

en las personas, en este caso el alumno a causa de un tumor en la cabeza adquirió dicha discapacidad.

Los alumnos con discapacidad visual deben adentrarse a descubrir y construirse su mundo por medio de otras sensaciones como olores, sabores, tacto. El apoyo que se le ofrezca en la institución y el apoyo que hay en casa influirán de forma importante en esta construcción de aprendizajes, pues en la medida de sus posibilidades y habilidades podrá independizarse e interactuar escolar y socialmente.

Desde el nacimiento hasta los seis años, es cuando se adquieren las bases de la motricidad del adulto, ya que existe una maduración neurológica que permite movimientos complejos, mucho tiempo dedicado a realizar actividades motrices, operan procesos cognitivos y de conceptualización, el juego simbólico y el lenguaje (Ruiz Pérez, L.M. 1987).

Todo lo que se adquiriera con el apoyo de la visión en ese período repercutirá muy seriamente en la motricidad del joven y adulto. La ausencia de visión en esta edad provoca mucho menos movimientos, esta fase está marcada por la limitación y el ensayo-error como forma de aprender, el ciego no imita, explora mucho menos porque el *bagaje* de experiencias es menor.

La percepción visual para Frostig (1964) es «la capacidad de reconocer y discriminar objetos, personas y estímulos de ambiente, así como de interpretar lo que son»; considero que el alumno cuenta con una percepción visual leve, ya que posee noción de las cosas, pues al perder la vista a los 3 años de edad él ya tenía un referente espacial de objetos, por consiguiente, tiene capacidad de interpretar las cosas tal y como él las conoce o sabe cómo son.

COMO APRENDEMOS

Desde la concepción de Gómez y Coll citado en Barreto, Gutiérrez, Pinilla y Parra (2016), «el sujeto es activo a lo real e interpreta la información proveniente del entorno, por lo tanto, el sujeto es quien construye su propio conocimiento, ya que sin una actividad mental constructiva propia e individual que obedece a necesidades internas vinculadas al desarrollo evolutivo, el conocimiento no se produce». (p.14)

COMO APRENDE EL CIEGO

«La vista es el sentido que proporciona la mayor cantidad de información y de forma constante» (Aristóteles, 1987). Además integra toda la estimulación que recibimos a través del resto de los sentidos, así pues, se puede decir que el alumno con discapacidad visual debe buscar las estrategias correspondientes para aprender a través de experiencias vividas a lo largo de su vida, debe de agudizar sus sentidos, el gusto, el oído y el tacto

como herramientas de como concibe el mundo y así relacionarlos con su aprendizaje significativo.

CONCEPTO NUMÉRICO

Tal como fue expresado por Piaget (1992), se puede resumir, que «el número [...] no es un simple sistema de inclusiones, ni una simple serie, sino una síntesis indisociable de la inclusión y de la serie, proveniente de la abstracción hecha de las cualidades y de que estos dos sistemas —clasificación y seriación—, que son distintos, cuando se conservan las cualidades, se fusiona en uno solo a partir del momento en que se hace abstracción».

Tal como lo afirma Piaget, «el niño habrá desarrollado la noción de número cuando logre agrupar objetos formando clases y subclases; es decir, logre una clasificación lógica y, al mismo tiempo, ordene los objetos formando series».

El alumno tiene una noción de lo que es el número y lo relaciona con la cantidad, por lo tanto, logra ordenar los números del 1-10 utilizando objetos para relacionar número-cantidad. Con el apoyo de la caja aritmética es como el alumno trabajó los números, así fue como asoció el concepto número. En conclusión, el número tiene tres componentes básicos: La correspondencia, la clasificación y la seriación.

Al principio al alumno se le dificultaba la clasificación y la seriación, por lo cual se realizaron actividades que les ayudaron a entender los conceptos planeados en este ciclo escolar.

SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN

Hablando de comunicación, para Tamarit J. (1989), «los sistemas alternativos de comunicación son instrumentos de intervención logopédica/educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o lenguaje, cuyo objetivo es la enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soportes físicos, los cuales, mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucciones, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación, por sí solos o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no vocales». (p.4)

SISTEMA BRAILLE

«El sistema *braille* es un sistema alternativo de comunicación que es empleado para las personas con discapacidad visual», así como lo señala Rosa, Huertas y Simón (1993).

Para Rosa, Huertas y Simón (1993), el *braille* «es el sistema de escritura y lectura principalmente empleado por las personas ciegas y por las que tienen deficiencias vi-

suales graves. Este sistema está diseñado para poder ser explorado de forma táctil y su unidad básica está constituida por la celdilla. Dentro de cada celdilla se pueden situar un conjunto de puntos en relieve en seis posiciones diferentes. Las distintas combinaciones de puntos dan lugar a diferentes letras, pudiéndose así representar todas las letras del alfabeto, los números y también los diferentes signos de puntuación» (p. 91).

Un estudiante de la escuela de París, Louis Braille, basándose en el método de escritura nocturna de Barbier que, por medio de puntos, permitía la formación de mensajes en relieve, diseñó un código de lectoescritura para ciego: el sistema *braille* (Louis Braille, 1825).

Por lo tanto, se trabajó con el alumno el sistema alternativo de comunicación, el sistema *braille*, ya que de esta forma el alumno podrá adquirir cada uno de los conocimientos que ha de utilizar a lo largo de su vida, el sistema *braille* se le introdujo en el preescolar y se dio seguimiento a la enseñanza de dicho sistema.

Este sistema alternativo es la única manera en la que va a lograr comunicarse con la sociedad, reconociendo que partiendo de ahí aprenderá lo esencial.

Estos son los materiales que se utilizaron para la realización de cada una de las actividades en donde el alumno adquirió los conocimientos sobre el concepto número.

- *Regleta*. Pauta de bolsillo para escribir *braille*.
- *Regleta de iniciación al sistema braille*. Instrumento utilizado al iniciar el aprendizaje de la lectoescritura *braille*. Es útil para el desarrollo de la percepción táctil y el aprendizaje de la lectura *braille*. Consta de una serie de espacios o cajetines perforados con los seis puntos del signo generador, de tamaño superior al real, para insertar clavitos que van formando las distintas combinaciones de puntos, simulando el proceso de escritura con pauta y punzón.
- *Punzón*. Especie de lezna para escribir *braille* a mano. La pauta es de acero redondeado para que no rompa el papel. Hay diversos modelos, en plástico, madera o metal. Existe un punzón borrador, para realizar correcciones en la escritura *braille*.
- *Caja aritmética*. Caja de madera para realizar operaciones aritméticas. En una de sus tapas tiene una retícula para insertar las fichas de plástico que llevan escritos los símbolos *braille* —existe un modelo que lleva los signos en *braille* y en tinta—. Es muy sencilla de utilizar, realizándose las cuentas de la misma forma que en tinta. Tiene como desventaja la lentitud, ya que hay que colocar las fichas en su lugar correspondiente, cada vez que se utiliza.

ETAPAS DEL DESARROLLO DE PIAGET

Piaget basa su fundamentación en cuatro estadios —Álvarez, A. y Orellano, E. (1979)— que se presentan en el desarrollo cognitivo:

- a) Sensoriomotor.
- b) Inteligencia representativa o conceptual.
- c) Operaciones concretas.
- d) Operaciones formales.

El paso evolutivo de un estadio a otro está regulado por una fase de equilibrio que considera a la etapa precedente como preoperatoria para la siguiente.

Los estadios de desarrollo presentan características desde el punto de vista psicológico, que según Perales (1992) se resumen así:

- a) Se adquieren en un orden invariable.
- b) Son acumulativas, es decir, van integrándose sucesivamente unas con otras.
- c) Cada período consta de un subperíodo previo de preparación o construcción de las estructuras y otro de consolidación de las mismas (p. 175).

Para Piaget, aprendizaje es el proceso mediante el cual el sujeto construye su propia definición de los objetos que percibe al interactuar con el mundo que lo rodea, a través de varios procesos mentales, cognitivos, a la luz de conocimiento previos que se consolidan en las etapas de asimilación, acomodación y equilibrio, que le ayudan a proporcionarles significado. Es así como Arias y Flórez (2011) establecen que «el niño o el aprendiz tienen desde el principio ideas y conceptos, que son también parte de su conocimiento, y hacen un marco orientador de las acciones. Dicho marco cambia en cada momento de comprensión» (p. 98).

Considero que el alumno se encuentra en la etapa de operaciones concretas la cual se desarrolla de los 7-11 años, en esta etapa se desarrolla el concepto número, así pues, los contextos son parte fundamental para que el alumno se desarrolle y tenga diferentes aprendizajes a partir de sus experiencias.

Al considerar que el alumno se encuentra en esta etapa, se observó el trabajo que este realizó durante mi estancia en la primaria, él es capaz de realizar operaciones lógicas de seriación, clasificación y de conservación, por lo tanto, este pensamiento que ha desarrollado está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real y se basa en el juego simbólico.

Así mismo el alumno se apropia de cada uno de los conceptos tal y como él los interpreta o concibe, para llegar a apropiarse de un conocimiento busca diferentes estrategias para lograr interpretarlo ya que utiliza sus estilos de aprendizaje como lo son el auditivo y kinestésico para así ponerlo en práctica.

TEORÍA SOCIO-HISTÓRICA DEL APRENDIZAJE VYGOTSKY

Zona de desarrollo próximo

De igual manera con la teoría sociocultural llamada Zona de Desarrollo Próximo que es la capacidad de resolver independientemente el problema bajo la guía de un adulto o bien con la colaboración de un compañero más capaz, Vygotsky ve la interacción que se da con los compañeros como una manera de desarrollar habilidades y estrategias que potencien el aprendizaje, al trabajar en equipo sentirá un impulso suficiente para conseguir realizar la tarea considerando cada una de sus habilidades —Vygotsky (1931)—.

En esta etapa el individuo es capaz de socializar con el resto y aprender de los demás, al trabajar con el alumno se observó que su zona de desarrollo próximo es limitada, ya que sus compañeros no lo incluían en las actividades por su condición, por lo tanto, él va construyendo su propio conocimiento en la forma cómo percibe las cosas, así pues, su zona de desarrollo próximo queda un poco más limitada que la de los demás. Si consideramos que la discapacidad del alumno fue adquirida a los 3 años de edad, su etapa sensoriomotora la pasó sin ninguna dificultad lo cual le permitió descubrir muchas cosas que le servirán durante su vida, en el momento que pierde la vista queda limitado para conocer nuevas cosas que lo rodean. Por lo tanto, cada una de las actividades realizadas reforzaron el aprendizaje al compartir nuevos conocimientos con sus compañeros.

AJUSTES RAZONABLES

Por ajustes razonables se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales —Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2000)—.

Se realizaron ajustes razonables a cada una de las actividades diseñadas para trabajar con el alumno con discapacidad visual, consideré los contextos en los que se desenvuelve y sus intereses, así como sus habilidades y destrezas. Cada ajuste se realizó con la finalidad de que fuera incluido en cada una de las actividades y que las pudiera realizar.

Elementos del ajuste razonable, Cayo (2012) los enumera y ordena de la siguiente manera:

- a) Conducta positiva de actuación para transformar el entorno.
- b) Que la transformación se dirija a adaptar y hacer corresponder ese entorno a las necesidades de las personas con discapacidad —elemento de individualización—.
- c) Que no signifique una carga desproporcionada —elemento razonable—.
- d) Orientada a facilitar el acceso o la participación de las personas con discapacidad.

- e) Que se hace exigible en aquellos casos no alcanzados por las obligaciones generales de protección de los derechos de las personas con discapacidad. (pp.165-166)

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

Planteamiento

Se describen las actividades que en base a una serie de estrategias didácticas se realizaron con el fin de lograr que el alumno con discapacidad visual, a partir del sistema alternativo de comunicación —*braille*— comprendiera el concepto número.

Se presentan 4 actividades que, durante la experiencia fueron totalmente significativas, las actividades realizadas dieron resultados favorables al aprendizaje del alumno, ya que se tomaron en cuenta, en todo momento, sus habilidades dando como prioridad un aprendizaje significativo y fortaleciendo habilidades en él.

Las actividades que se realizaron fueron diseñadas, mediante ajustes razonables, para que el alumno con discapacidad visual fuera incluido en el aula regular, ya que se trabajó con todo el grupo para hacer una comparación de los procesos de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Eje de aprendizaje (Ver anexo)

Eje concéntrico

- Tema: Matemáticas
- Subtema: Números naturales
 - Números del 1-10

Evaluación:

- Docente de grupo
- Padres de familia

Campo Formativo y/o Asignatura:

Pensamiento Matemático

- Grado: 1°
- Nivel: Primaria
- Trimestre: 2°
- Eje: Número, álgebra y variación
- Tema: Números

- Aprendizaje Esperado: Comunica, lee, escribe y ordena números naturales hasta el 100
- Estrategia: Transversal secuencial

ACTIVIDAD 1. EL NÚMERO Y CANTIDAD

Tiempo estimado: 50 minutos

Recursos:

- Material manipulable para pegar en el cuaderno.
- Hoja con el dibujo y los números.



Inicio

Mediante una lluvia de ideas se consideran los conocimientos previos de los alumnos, en cuanto a los números del 1-10 y la cantidad que corresponde. Por lo tanto en el pizarrón se les pondrá el número.

Desarrollo

Los alumnos en su cuaderno escribirán los números y a un lado del número pegarán diversos materiales para relacionar la cantidad.

Cierre

Se revisa la actividad y si es necesario, corregir, apoyar a los niños en caso de que su trabajo sea incorrecto.

Tarea

Se les repartirá una hoja con un dibujo y números, deben unir los puntos con líneas, siguiendo los números progresivamente y descubrir la figura, lo van a colorear y lo entregarán en la siguiente sesión.

Ajustes razonables

Para esta actividad el alumno con discapacidad visual trabajará con su *cubarín*, el cual empezará con los primeros 3 números y la cantidad correspondiente.

Tarea

Reparar en casa los 3 números que se abordaron en clase.

Evaluación

Lista de cotejo.

ACTIVIDAD 2. PIN PON NUMÉRICO

Tiempo estimado: 50 minutos

Recursos:

- Pelotas de *pin pon*
- Cucharas
- Pelotas adaptadas en sistema *braille*

Inicio

Se realiza una actividad de concentración y de movimientos para empezar la actividad. Se retroalimenta el trabajo de la clase anterior, repasando los números que se vieron. Se les pide a los alumnos que se dirijan a la *cancha* o al patio cívico.

Desarrollo

Se realizará un juego que consiste en trasladar pelotas de *pin pon* de un extremo a otro utilizando una cuchara en la boca y colocándolos en una línea en el orden que van los números, sin utilizar las manos los alumnos acomodarán las pelotas de *pin pon*. Los alumnos irán pasando uno por uno y el equipo ganador se llevará un premio.

Cierre

Se le pide a los alumnos que al terminar se dirijan a su salón, ahí se harán las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintieron en la actividad?
- ¿Qué dificultades tuvieron para organizar, quién iba a llevar la siguiente pelota?
- ¿Se dieron cuenta hasta que números revisamos?

Ajustes razonables

Se le coloca al alumno Efraín en uno de los equipos, para eso se adecuarán las pelotas de *pin pon* al sistema *braille* —en este caso los números—, se le apoyará para trasladarse de un extremo al otro y colocar las pelotas que debe llevar.

Evaluación

- Videos
- Fotos
- Portafolio
- Lista de cotejo

ACTIVIDAD 3. NÚMEROS EN SU LUGAR

Tiempo estimado: 50 minutos

Recursos:

- Ruedas de cartulina
- Pinzas para ropa

Inicio

Mediante una lluvia de ideas los alumnos responden lo siguiente:

- ¿Cuáles son los números que se revisaron la clase anterior?
- ¿Qué actividad realizamos la clase pasada?

Desarrollo

Se les reparte a los alumnos una rueda en donde contendrán la cantidad en puntos y el alumno tendrá pinzas para ropa con el número escrito, deben colocarla en el lugar correspondiente.

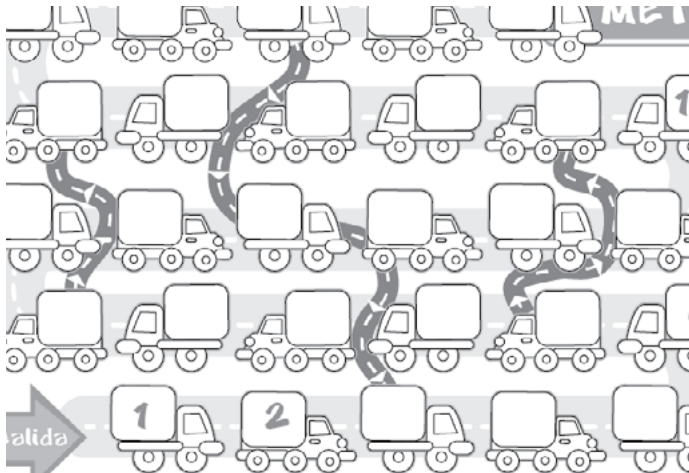
Cierre

Se revisa cada uno de los trabajos de los alumnos y se hacen las correcciones correspondientes.



Tarea

Se les entrega la siguiente hoja en la que los alumnos colocaran el número correspondiente y lo colorearán.



Ajustes razonables

Para el alumno con discapacidad visual se realizará la misma actividad solo que los números serán del 1 al 5, la rueda y las pinzas se adecuarán al sistema *braille*, se pondrán los números en dicho sistema y se le apoyará para realizar la actividad con su *cubarín*.

Evaluación

- Portafolio.
- Lista de cotejo

ACTIVIDAD 4: SERIANDO LAS LUNETAS

Tiempo estimado: 50 minutos

Recursos:

- Vasos
- Lunetas
- Vasos adaptados al sistema *braille*

Inicio

Se hace una retroalimentación sobre lo que se ha estado revisando.

Se le pide a los alumnos que se enumeren del 1-12, para apoyarles en la actividad se les entrega un papelito con el número para facilitar el acomodo de los alumnos.

Después de acomodar los equipos se les pide a los alumnos que se dirijan a la *cancha* para realizar la actividad.

Desarrollo

En una mesa se encontrarán varios vasos que contienen los números del 1-20 escritos en un papel pequeño, los alumnos sacarán uno, y según el número que les toque irán a colocar esa cantidad de lunetas en el vaso que corresponde.

Cada niño ira pasando cuando le corresponda su turno y el equipo que logre completar todos los vasos correspondientes, será el ganador.

Cierre

Pasarán los alumnos al salón y mediante una lluvia de ideas contestan las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintieron en la actividad?
- ¿Cuáles son los números que vimos el día de hoy?
- ¿Qué dificultades tuvieron para ubicarlos?

Ajustes razonables

A Efraín se le asignará un equipo, él va a ir poniendo del 1-5, ya que apenas está reco-

nociendo esos primeros 5 números, tendrá sus vasos a un lado para que ponga las lunetas correspondientes, los vasos tendrán los números en *braille*. Y se le apoyará individualmente en la actividad.

Evaluación

- Videos
- Fotos
- Portafolio
- Lista de cotejo

RESULTADOS

Así pues, logrando el objetivo primordial, que el alumno con discapacidad visual reconociera los números del 1-10 utilizando el sistema alternativo de comunicación y en este caso utilizando la caja aritmética —*cubarín*—.

Las 4 actividades que fueron diseñadas e implementadas durante este ciclo escolar, reconociendo las habilidades que el alumno posee, dichas actividades fueron adaptadas con el objetivo de que lograra reconocer los números del 1-10, cada material y cada esfuerzo que se observaron en las sesiones se puede ver reflejado en que el alumno logró reconocer el concepto numérico, la secuencia de los números y con ello la cantidad.

Considerando las actividades descritas anteriormente, puedo decir que aunque no fue fácil realizarlas por la cantidad de alumnos que tiene el grupo, puedo asegurar que el alumno logró el objetivo planteado en su momento respecto al reconocimiento del concepto *número*, que con sus altas y bajas se logró una meta importante con el alumno, así también se fortalecieron muchos de los valores que él posee, uno de ellos fue el respeto que le tenía a cada uno de los sus compañeros.

La socialización fue parte fundamental en el trabajo que se realizó ya que cada uno de los niños buscaba involucrarse con el alumno para ayudarlo en sus actividades y dándole ánimos para que no se rindiera ante las dificultades que se le presentaban día con día, el agradecimiento por parte de Efraín relucía en cada una de sus sonrisas, demostrando que él tiene la capacidad para lograr esta meta y muchas más, así pues, reconocer los días en que no quería trabajar por situaciones que se presentaban en su familia, pero que poco a poco con dedicación y esfuerzo, él lograría lo que se propusiera.

La utilización de estrategias implementadas en cada una de las actividades fueron fundamentales para el aprendizaje del alumno, que si no se daban tal y como se tenía planeado se tenían que volver a estructurar y buscar la manera de que el alumno pudiera lograr el aprendizaje, el material que se implementó fue pensando en sus necesidades

e intereses propios, pero considerando que cada uno de ellos fuera algo nuevo para él, que pudiera asociar el aprendizaje en su vida cotidiana y que, cuando use otra vez ese material, él ya tenga una noción de como utilizarlo en las actividades.

BIBLIOGRAFÍA

- Análisis de la teoría de Psico-genética de Jean Piaget: (2017), *Un aporte a la discusión*.
- Bolaños Salazar, Elard Ricardo, *La idea de los ajustes razonables como forma complementaria para conseguir la igualdad de las personas con discapacidad*.
- Educación Inclusiva: *Discapacidad Visual*. Módulo 5, sistema braille (pp. 57-67).
- Fernández del Campo, José Enrique (Eds.), (2004), *Braille y matemáticas*. Lucci Antonio Marcos (2006), *La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica*.
- Jiménez Ruiz, María del Carmen (2015), *La escolarización del alumno con discapacidad visual en el aula de educación primaria*.
- Ledesma Ayora, Marco Antonio (Eds.), (2014), *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*.
- Modelo de atención de los servicios de Educación Especial (2011), (p. 127).
- Núñez, Polo Miguel (2016-2017), *Matemáticas para alumnos con problemas de visión*. Martínez Liébana, Ismael y Polo Chacón, Delfina (Eds.), (2004), *Guía didáctica para la lectoescritura braille*.
- Simón, Cecilia; Ochaíta, Esperanza y Huertas, Juan Antonio, *El sistema braille: bases para su enseñanza aprendizaje*.

ANEXOS



Alumnos de 1° C trabajando la actividad de número y cantidad



Actividad de *pin pon* numérico



Actividad números en su lugar



**Taberna Libraria
Editores**

**PRÁCTICAS INCLUSIVAS
EXPERIENCIAS DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE**
de José de Jesús Reveles Márquez
e Hilda Cristina Maldonado López
(Coordinadores),
se terminó de digitalizar en el mes de noviembre de 2020.
Cuidado de edición a cargo de los autores.