



UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO A.C.

**ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.**

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA.

NÚMERO Y FECHA DE ACUERDO DE VALIDEZ OFICIAL 8931-25

TESIS PROFESIONAL.

**CURSO TALLER: TRANSFORMANDO MI PRÁCTICA DOCENTE
EN EL NIVEL PRIMARIA**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA: GABRIELA CASTRO JIMÉNEZ

ASESOR:

PSIC. ANABEL VILLAFANA GARCÍA

ORIZABA, VER.

2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A DIOS

Por permitirme darme fuerza y concretar una etapa más en mi vida y ver realizado un sueño personal.

AMIS PADRES

Por ser los promotores de mis sueños, por confiar y creer en mis expectativas, por los consejos, valores y principios que me han inculcado, y quienes me han permitido llegar a cumplir hoy un sueño más.

AMI ESPOSO

Por ser parte de mis aventuras y mis complicidades, por estar siempre apoyándome, en los momentos difíciles, siempre tenias una palabra de aliento para motivarme y seguir adelante. ¡TE AMO!

AMIS FAMILIARES Y AMIGOS

Quienes me ayudaron de manera desinteresada, gracias por su ayuda y buena voluntad.

AMI ASESORA

Por haber compartido conmigo sus conocimientos, su paciencia, tiempo, dedicación y experiencia que apporto para mi investigación, ¡Gracias!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.1 Descripción del Problema.....	8
1.2 Formulación del Problema	10
1.3 Justificación del Problema.....	10
1.4 Formulación de Hipótesis.....	13
1.4.1 Determinación de Variables	13
1.4.2 Operacionalización de Variables	14
1.5 Delimitación de Objetivos	14
1.5.1 Objetivo General	14
1.5.2 Objetivos Específicos.....	15
1.6 Marco Conceptual	15
1.6.1 Concepto de barreras para el aprendizaje y la participación.....	16
1.6.2 Docente	16
1.6.3 Habilidades Docentes.....	16
CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL DE REFERENCIA	17
2.1 Antecedentes de Ubicación.....	17
2.2 Ubicación Geográfica.....	18
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO	19
3.1 Panorama Histórico de la Educación Especial.....	19
3.1.1 La segunda mitad del siglo XX Segregación vs Integración	22
3.1.2 La Educación Especial en México	23

3.1.3 Necesidades Educativas Especiales	27
3.2 Integración Educativa	32
3.2.1 Integración Educativa en México	36
3.3 Educación Inclusiva	40
3.4 Barreras para el aprendizaje y la participación.....	48
3.5 Reforma Integral de la educación básica.....	50
3.5.1 Formación del Profesorado y de los profesionales de la Educación	54
3.5.2 Barreras del Cambio en relación al profesor.....	59
3.6 Discapacidad Intelectual.....	61
3.7 Autismo	67
3.8 Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad	72
3.9 Fundamentos Teóricos del Enfoque Cognitivo.....	77
CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE TESIS.....	91
4.1 Contextualización de la Propuesta	91
4.2 Desarrollo de la Propuesta	93
CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLOGICO	136
5.1 Enfoque de la Investigación	136
5.2 Alcance de la Investigación	136
5.3 Diseño de la Investigación.....	137
5.4 Tipo de la Investigación.....	137
5.5 Delimitación de la población ó Universo.....	138
5.6 Selección de la Muestra	138
5.7 Instrumento de la Prueba.....	138
5.7.1 la Observación.....	138

5.7.2 Bitácora	139
CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION	140
6.1 Resultados Generales Cualitativos	140
CONCLUSION.....	146
REFERENCIAS.....	149
GLOSARIO.....	156
ANEXOS	162

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de tesis se aborda la investigación que se realizó sobre el curso-taller: Transformando mi práctica docente en el nivel primaria. A lo largo de los capítulos se describe detalladamente la investigación, así como se sustenta de manera teórica.

En el capítulo I se describe el planteamiento del problema, en el que se describe detalladamente la problemática a tratar, se expone una hipótesis y se da una posible solución.

En el capítulo II se encuentra la contextualización de la investigación la cual se llevo a cabo en la escuela primaria Revolución de la ciudad de Orizaba, Veracruz.

El capítulo III da sustento teórico a la investigación se describen los términos y teorías pertinentes a la temática abordada, basándose en el enfoque cognitivo.

Por otra parte, en el capítulo IV, se brinda una propuesta de mejora o de solución a la problemática que se está tratando, en este caso se presenta un curso-taller “Transformando mi práctica docente en el nivel primaria “ el cual cuenta con 6 sesiones desglosadas en un inicio, desarrollo y actividad de cierre.

En el capítulo V contiene todo lo referente a la metodología utilizada en la investigación, enfoque metodológico, alcance y diseño de la investigación, delimitación de la población, e instrumentos de prueba.

Por último, en el capítulo VI se encuentran los resultados de la investigación, obtenidos después de haber aplicado la propuesta de tesis.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1 Descripción del problema.

En la actualidad hablar de educación especial implica tener presentes cambios experimentados en dicho campo. El término de educación especial se ha utilizado de manera tradicional para nombrar a un tipo de educación diferente a la educación regular u ordinaria, ya que anteriormente ambos tipos de educación tomaban caminos paralelos en los que no existían puntos de acuerdo o de comparación. Es así que a los alumnos diagnosticados con deficiencia, discapacidad o minusvalía se les segregaba a escuelas de educación especial para la atención de esta situación particular que presentaban, por el puro hecho de salirse de la norma y sin analizar en ningún momento las capacidades con las que si contaban. Esta forma de proceder en cuanto a las personas con ciertas características especiales provocaba la segregación y marginación cultural y social de las personas así diagnosticadas. Debido a tales circunstancias, se inicio el movimiento de normalización, el cual implica que la persona con discapacidad lleve una vida lo más normal posible.

Es indispensable el cambio de actitud de la sociedad en la valoración de las diferencias humanas, ya que no se trata de eliminar dichas diferencias si no de aceptar que existen distintos modos de ser dentro de un contexto social específico capaz de

ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para que logren el máximo desarrollo de sus capacidades, ofreciendo los mismos beneficios y oportunidades para alcanzar una vida normal.

La educación especial se debería ver en función de las acciones que se articulan, de la transformación, el cambio, de la reducción de la diferencia de cómo podemos intervenir para que el contexto nos favorezca a todos.

Uno de los contextos a considerar como base para un buen proceso de aprendizaje es la escuela, la cual debe responder a esa diversidad de características y necesidades de todos sus alumnos, que debe ser consciente de esta diversidad en su alumnado, el cual, a su vez, requiere respuestas distintas para su atención, pero para efectos de esta investigación, nos centraremos específicamente en la escuela primaria matutina Revolución de Orizaba, Veracruz donde se ha detectado esta problemática.

Lo anterior implica una búsqueda interminable de nuevas y mejores formas de responder a la diversidad de alumnos que aprenden; se refiere también a como aprender a vivir con y desde la diferencia.

Todo lo anterior motivo a realizar una investigación en la que propone una alternativa para poder desarrollar las habilidades docentes a través de un curso-taller “Transformando mi práctica docente en el nivel primaria”, que puede dar como resultado beneficios y una mejor atención hacia los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje así como al grupo en general.

Durante mucho tiempo se ha debatido sobre el tipo de atención educativa más conveniente para esta población, las escuelas inclusivas representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada. Conseguir una cultura de la paz y la tolerancia solo será posible, en gran medida, si se educa a los futuros ciudadanos en la integración, el respeto y la valoración de las diferencias.

La necesidad de proporcionar una educación para todos a lo largo de toda la vida ha de tener como objetivo fundamental incluir a los excluidos y alcanzar a los inalcanzables, es decir, la educación inclusiva.

1.2 Formulación del problema.

¿El curso taller “Transformando mi práctica docente en el nivel primaria” favorece el conjunto de habilidades en docentes para la atención de niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela primaria Revolución?

1.3 Justificación del problema.

Hoy la necesidad de educar para la vida demanda múltiples competencias a los maestros, de modo que estos sean agentes de cambio que contribuyan a elevar los aprendizajes en los niños, en dotarles de herramientas para el pensamiento complejo y para un desarrollo humano pleno e integral, así como competencias cívicas y sociales

que contribuyan a que todas las personas gocen de iguales derechos, libertades y oportunidades, así como elevar el bienestar general.

Todos sabemos muy bien que la sociedad excluye a muchas personas por diferentes motivos: diferencias políticas, religiosas, económicas, lingüísticas, raciales, de sexo, de capacidad, etc. Pero lo peor de todo es que la educación, en lugar de ser un instrumento para transformar la sociedad, se convierte muchas veces en un instrumento reproductor de esta, acentuando las situaciones de desventaja con las que numerosos niños llegan a la escuela.

Todavía existen en el mundo muchas personas excluidas de la educación desde tempranas edades o que, incluso accediendo al sistema educativo, reciben una educación de menor calidad. La rigidez del sistema tradicional de enseñanza, la certificación de estudios, la imposición de modelos poco adecuados a la realidad de los países, la homogeneidad en los planteamientos curriculares es fuente constante de segregación y exclusión.

Un grupo de población vulnerable e insuficientemente atendido ha sido el de los niños que requieren de apoyos especiales para desarrollar plenamente sus potencialidades como seres humanos, y para alcanzar los máximos logros educativos posibles además que no se contempla en ese proceso de enseñanza sus estilos de aprendizaje ya que cada individuo requiere su propio método o estrategia de aprender y no todos los individuos aprenden igual, ni a la misma velocidad esta información propicio para que fuera mi motivo de investigación ya que una de las dificultades a las

que se enfrentan los docentes frente a grupo es la falta de habilidades para la atención e integración de los alumnos que enfrentan Barreras para el aprendizaje y la participación en el aula regular.

Para el profesor educar es más que enseñar a leer, a escribir o a calcular, es preparar al individuo para el mundo, para que él pueda verlo, juzgarlo y transformarlo. La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en una clase regular demanda un reto y mayor preparación en los docentes y muchas veces no cuentan con los recursos y habilidades para trabajar con estos alumnos es por eso que esta investigación pretende dar a conocer las diferentes estrategias de intervención para una mejor integración de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación con los alumnos regulares, tanto desde el punto de vista del alumno como del punto de vista del profesor los estilos de aprendizaje resultan especialmente atractivos porque ofrecerán grandes posibilidades de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo contemplando las capacidades del alumno, su ritmo de trabajo, sus intereses personales, su experiencia personal entre otros.

Además, es necesario adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características de los alumnos centrándose en las adecuaciones curriculares; dando prioridad aquellas necesidades que requiera con mayor preferencia respetando el ritmo de trabajo de cada alumno y favoreciendo así sus avances en la construcción de nuevos conocimientos.

Esta investigación traerá grandes aportaciones para el ámbito educativo ya que los maestros desarrollaran habilidades para trabajar con los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación adaptando la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno, reconociendo que en el aula no debe existir una respuesta educativa única, ya que el grupo es un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos en cuanto a intereses, formas de aprender y maneras.

1.4 Formulación de hipótesis.

Curso taller: Transformando mi práctica docente en el nivel primariafavorecerá las habilidades de docentes en la atención de niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

1.4.1 Determinación de variables.

Variable independiente: Curso taller: Transformando mi práctica docente en el nivel primaria.

Variable dependiente: habilidad docente del nivel primaria en la atención de niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

1.4.2 Operacionalización de variables.

Variable	Teórica	Operacionalmente
Habilidades docentes	La habilidad supone una aptitud por parte del individuo para ejecutar una tarea, actividad o acción específica	Dentro de las habilidades que se quieren mejorar están la sensibilización, identificación, participación y trabajo colaborativo.
Curso taller "Transformando mi práctica docente en el nivel primaria"	Es una modalidad de enseñanza-aprendizaje caracterizada por la interrelación entre la teoría y la práctica.	Consta de 6 sesiones de 1 hr y 30 minutos por sesión, cada sesión tiene un objetivo específico, actividades que constan de un inicio, desarrollo y cierre.

1.5 Delimitación de objetivos.

1.5.1 Objetivo general.

Aumentar las habilidades docentes de inclusión e intervención áulica a los docentes regulares para favorecer el desempeño escolar de los alumnos que enfrentan barrera para el aprendizaje y la participación, mediante la aplicación del curso-taller "Transformando mi práctica docente en el nivel primaria" en la escuela primaria Revolución.

1.5.2 Objetivos específicos.

- Análisis de información teórica con los docentes regulares sobre Barreras para el aprendizaje y la participación.
- Aplicar el curso-taller “Transformando mi práctica docente en el nivel primaria” con maestros de la escuela primaria matutina Revolución de la ciudad de Orizaba, Veracruz.
- Verificar la eficacia del curso-taller a través de la aplicación de ajustes Razonables que realizaran los docentes en su plan de trabajo diario.

1.6 Marco conceptual.

1.6.1 Concepto de barreras para el aprendizaje y la participación

Son todos aquellos factores que aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y el contexto; que limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje.

1.6.2 Concepto de docente.

Un docente es la persona que imparte conocimientos enmarcados en una determinada ciencia o arte, el docente en definitiva reconoce que la enseñanza es su dedicación y profesión fundamental. Por lo tanto sus habilidades consisten en enseñar

de la mejor forma posible a quien asume el rol del educando, más allá de la edad o condición que éste posea.

1.6.3 Concepto de habilidades docentes.

Las habilidades docentes son un conjunto de recursos que permiten a un individuo desarrollar la acción de formación. Se trata de ser capaces de dar una clase con calidad de forma que los alumnos aprendan y se consigan los objetivos pedagógicos.

CAPÍTULO II

MARCO CONTEXTUAL DE REFERENCIA

2.1 Antecedentes de la ubicación.

La Escuela “ Centro Escolar Revolución” clave: 30DPR15870 se encuentra ubicada en poniente 14 # 121 col. Unión obrera del municipio de Orizaba, Veracruz, es una escuela de organización completa, el edificio escolar fue construido y donado por el sindicato de obreros y artesanos de la industria cervecera y conexas (SOAICC) para funcionar como tal a partir del 02 de febrero de 1962; cuenta con una dirección, doce aulas distribuidas en dos niveles, una de las cuales esta acondicionada como biblioteca escolar, dos baño con 4 sanitario cada uno y una bodega se cuenta con todos los servicios públicos (agua, drenaje, luz, teléfono).

La dirección escolar cuenta con un escritorio y una mesa para reuniones del colectivo docente, está equipada con una computadora, una impresora, un cañón y una copiadora, además se cuenta con algunos recursos didácticos y bibliográficos. Las aulas que se utilizan albergan entre 20 y 25 alumnos por lo cual en espacio es idóneo para favorecer los ambientes de aprendizaje, están equipados con un escritorio, un loker, un pizarrón y un pintaron, mesas binarias y sillas individuales en general en buen estado

de igual manera cuentan con biblioteca del aula, materiales y recursos didácticos propios de cada grado.

El colectivo docente lo integran un Director efectivo con 16 años de servicio de los cuales 9 fueron frente a grupo y 8 de director, Nueve docentes frente a grupo 7 mujeres 2 hombre y 1 docente con acuerdo presidencial, de los cuales 3 cuentan con normal básica 6 con licenciatura y 1 con maestría, 1 maestra de educación física, con licenciatura y un intendente con bachillerato) la escuela atiende a un total de 171 alumnos, los cuales están distribuidos en 9 grupos de 1er a 6to grado.

2.2 Ubicación geográfica.



Esc. primaria Revolución

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3.1 Panorama Histórico de la educación especial.

Durante la antigüedad clásica cualquier persona cuya conducta o apariencia estaba fuera de la norma, se le atribuían razones de índole Demoníaca o divina, motivo por el cual era excluido de su sociedad e incluso de la vida (Jiménez y Vilá, 1999).

En la Edad Media, este tipo de ideologías prevalecían, aunque los infanticidios por estas causas iban disminuyendo; luego los niños y niñas eran abandonados, por lo que la Iglesia comenzó a crear asilos o instituciones de beneficencia que les Acogieran brindándoles asistencia y protección básica. Pero esta acción no impidió que las familias siguieran abandonado, ocultando y rechazando a sus hijos o hijas.

Con el Renacimiento (siglos XV y XVI) surgen los primeros pensamientos humanistas, y con ello aparecen los primeros indicios de acciones educativas para personas en situación de discapacidad, especialmente aquellas asociadas a lo sensorial (sordera y ceguera), quienes fueron separadas de una enseñanza general. Estas experiencias en educación de personas ciegas y sordas se extendieron hasta en siglo XVIII, sin embargo, en esta época comienzan a tener auge la creación de hospitales, asilos, instituciones con una respuesta social segregadora y

excluyente. A este período se le conoce como “el gran encierro” (Fierro 1984, En;Jiménez y Vilá, 1999).

En siglo XIX nace la Educación Especial como tal, gracias al médico francés Itard (1836 En Stainton, 2001) reconocido como uno de los precursores de esta modalidad educativa. En este siglo, Seguin(1846, En Stainton, 2001)aportó una pedagogía dirigida a las personas “idiotas” o con “retraso mental”. Sin embargo, a pesar de estos intentos, prevalece fuertemente el Modelo de institucionalización, considerando a las personas en situación de Discapacidad como enfermos sin remedio y que representan un estorbo social.

La Educación Especial tenía como finalidad mantener bajo control a las personas Consideradas como deficientes, ya que de esta forma la sociedad no se veríaamenazada, pues no intervenían en sus actividades ordinarias (Vlachou, 1999).

Es hasta el siglo XX cuando, a raíz de la Revolución Industrial, cuando seestablece la obligatoriedad de la educación. A nivel mundial, los gobiernos tuvieron que tomar medidas al respecto, lo que provocó la división del procesoeducativo: la Educación General, o Regular, y, paralelamente, la Educación Especial. Esto trajo como consecuencia una clasificación del alumnado, en donde la psicología clínica tuvo gran influencia dentro del ámbito pedagógico, fue largo el período casi hegemónico de la psicometría, pero otros tiempos se asomaban ya para finales de la primera mitad del siglo XX, y fueron varios los estudios científicos que cuestionaron la ortodoxia psicométrica (Vigotski, Piaget,Freud).A través de la psicometría para la evaluación de

las capacidades de éste. Todo esto con la idea de colocar a cada niño y niña en el nivel correcto, formando grupos homogéneos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arnaiz, 2003).

La Educación Especial tiene como propósito central que el alumnado desarrolle todas sus capacidades hasta lograr su autonomía e independencia. De manera específica se desglosan en los siguientes objetivos:

Desarrollo físico, adquisición de destrezas motoras, educación física. Desarrollo cognitivo que conlleven a la estructura lógica del pensamiento. Desarrollo de las capacidades de lenguaje (comprensión y expresión). Superar deficiencias en desequilibrios de la personalidad. Adquisición de conocimientos para la independencia, cuidado personal y Autonomía. Desarrollo de conductas que faciliten la adaptación e integración social. Adquisición de conocimientos para la vida cotidiana. Formación de actitudes personales y profesionales para la integración social (Arnaiz, 2003).

Evidentemente, mientras más homogenizado estaba el proceso educativo, más casos de segregación se presentaban, el resultado fue la necesidad de crear cada vez más centros o aulas especializadas, ya que el sistema regular no posee las condiciones para responder a las demandas educativas del alumnado cada vez más diverso. Como consecuencia de ello, el ámbito educativo se ve parcelado por diferentes especialidades con el fin de atender determinadas situaciones Específicas.

3.1.1 La segunda mitad del siglo XX Segregación vs integración.

“La educación especial logró un período de consolidación importante y de alta aceptación social; no obstante, a partir de los años 60, bajo un conjunto de circunstancias”, tales como: nuevas corrientes de pensamiento, crisis económica mundial, cuestionamiento de la escolarización segregada, un buen nivel de organización de los padres y familiares que ejercían presión social para el cambio, entre otros, generaron un cuestionamiento de la calidad de la praxis de atención de las personas con deficiencias (Baston, 2008).

En la década de los 90, el proceso histórico continúa, y el desarrollo científico y pedagógico también. En 1994 se realiza en Salamanca, España, la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, estableciéndose directrices de acción, para casi todos los países del mundo, en materia de atención del alumnado con NEE, ampliándose con ello, el papel que debe jugar la educación especial, pero, dentro de un “marco de inclusión y flexibilidad para que contribuya a lograr una efectiva integración escolar, lejos de las concepciones cerradas, muchas veces celosas y temerosas de la pérdida de los espacios de intervención, que lleva a no romper con el paradigma de la segregación” (Parrilla, 2002)

En función de esta última reflexión, han surgido opiniones críticas sobre la pertinencia o no de la educación especial, opiniones cuestionadoras, que en algunos casos pueden lucir extremas. En este orden de ideas, en 1998, Booth y Ainscow (Echeita, 2006), plantean: “lo que tendría sentido tratar de superar la educación

especial como una disciplina y actividad profesionales específica y, sobre todo, aislada del devenir de los tiempos”. El mismo autor completa la idea y señala: “hoy lo que tiene sentido es hablar de educación de calidad para todos y no tanto de educación especial”.

A finales del siglo XX e inicios del presente, han surgido diferentes posturas en torno a la unión de la educación en un solo sistema capaz de responder a las necesidades educativas de todo tipo de alumnado. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, la realidad educativa es que existen aún instituciones de educación especial y en la educación regular prevalece la idea de que hay personas que simplemente no pueden pertenecer a esa modalidad, por lo que urgen medidas que vayan propiciando un cambio en este sentido, con el fin de construir un proceso educativo que trascienda a la Creación de una sociedad más justa y democrática. (Echeita, 2006).

3.1.2 La educación especial en México.

En México, en el siglo XIX, aparece el concepto de rehabilitación médica y terapéutica dentro del ámbito educativo, y con ello surge la Educación Especial Medrano (1988, En Echeita, 2006). Específicamente, en el año de 1867, durante la presidencia de Benito Juárez, se crea la primera escuela de Educación Especial, atendiendo alumnado con Sordera, llamándose “Escuela Nacional de Sordos”, y tres años más tarde, en 1870, se funda la Escuela Nacional de Ciegos. Estas fueron las primeras instituciones que dieron atención a alumnado diverso durante muchos años.

En el año 1932 (En Echeita, 2006) se crea la Escuela de Educación Especial para niños anormales, en donde se aceptaba a alumnado en situación de discapacidad diversa. A la par de que se creaban centros especiales públicos, también la iniciativa privada fundaba instituciones de esta índole, pero en su mayoría con una atención especializada en alguna situación de discapacidad en específico. A partir de la creación de estas instituciones, surge la necesidad de formar profesionales capaces de trabajar y atender a dicho alumnado, por ello, en 1943, se funda la Escuela Normal de Especialización, que tiene como objetivo formar educadores con la preparación para atender a alumnado diverso a partir de diferentes especialidades como son: audición y lenguaje, deficiencia mental, infracción e inadaptación social, trastornos neuromotores, ceguera y debilidad visual y problemas de aprendizaje. Cabe señalar que actualmente sigue vigente esta institución, ofreciendo también estudios de posgrado en torno a la misma temática.

En el año 1970, la Secretaría de Educación Pública (SEP), crea la Dirección General de Educación Especial cuyo fin era “atender y organizar todo lo concerniente a estos centros educativos” (Ainscow, 2004).

Como se puede observar, la modalidad de Educación Especial tiene muchos años, situación que hace más difícil cambiar este sistema, para promover otro que, sin duda, resulte más justo; eliminando perspectivas que ha favorecido la Educación Especial como “el énfasis en las dificultades del alumnado, la realización de diagnósticos enfocados en dichas dificultades, la segregación del alumnado, la

clasificación de éste y la formación de profesorado especial” (Echeita, 2006). Esta situación puede ser el motor que impulse el cambio, puesto que si bien es cierto que la Educación Especial no ha favorecido la creación de una sociedad más respetuosa, también es cierto que posee elementos de que carece la Educación Regular. De esta forma se puede trabajar de manera conjunta, con aportaciones y aprendizaje recíproco. Todo esto con el objetivo de hacer un proceso educativo equitativo, pero sin sacrificar la calidad. Para ello, se deben tener las siguientes condiciones:

El profesorado no debe pensar que la existencia de alumnado diverso en su aula, implica una amenaza o un factor que perturbe su labor. Considerar al alumnado diverso como un desafío y un reto a vencer. Poseer una actitud positiva. Mantener un trabajo colaborativo, una responsabilidad compartida del trabajo.

La Educación Especial, entonces, puede dejar de verse como el gran problema a vencer, sino que se puede considerar como la promotora de la solución a la problemática. Por otro lado, Jiménez y Vilá (1999, En Arnaiz, 2003) proponen dos ámbitos en los que puede existir un punto de encuentro entre la Educación Especial y la Educación Regularo General, los cuales son:

Para fines educativos, en donde se emprenden acciones pedagógicas que permiten al alumnado alcanzar o favorecer su desarrollo. Un ejemplo de ello son las adaptaciones curriculares o metodológicas. Y para fines no educativos, pero que el medio debe ser dentro de un proceso educativo, por ejemplo, la participación médica o el desarrollo facultades motrices o corporales en el alumnado.

Antes estos encuentros, se puede afirmar que “la Educación Especial no debe distanciarse de la Educación Regular, sino complementarse, fomentando a su vez, un elemento que resulta imprescindible en este proceso de cambio: la interdisciplinariedad”. Dado que no es posible ver una realidad desde una parcela de conocimiento, es importante permitirse el planteamiento de diversas disciplinas (dentro del ámbito educativo o fuera de éste) que permitan establecer propuestas que respondan de una forma más adecuada a las necesidades de la sociedad y de la cultura. Sin embargo, dentro de esta interdisciplinariedad, se debe garantizar una participación equitativa de cada disciplina, de tal forma que se evite que una de ellas quiera sobresalir por encima de otra. Ante esto, se pueden evocar términos como colaboración, construcción mutua del conocimiento, que garanticen una verdadera labor interdisciplinaria (Arnáiz, 2003).

No se pretende erradicar por completo a la Educación Especial, sino promover un trabajo colaborativo en donde la Educación Regular se vea beneficiada con los conocimientos y experiencias que posee la especial, ya que modificar rápidamente un sistema establecido por años, es imposible, todo cambio implica un proceso que toma tiempo y un esfuerzo sostenido, lo que se dará de manera paulatina.

Si analizamos la prevalencia de la Educación Especial y si partimos del hecho que se menciona en el Informe Warnock (Echeita, 2006), en donde se afirma que “las necesidades educativas especiales pueden presentarse en cualquier persona, por lo que no se asocia directamente con discapacidad, podemos decir que todo el alumnado

en general tiene necesidades educativas especiales”. Ante este panorama, la existencia de la educación especial no tendría sentido alguno, sino que se gesta la idea de crear un sistema educativo abarcativo (inclusivo), respetuoso de la diversidad y capaz de atender las necesidades educativas de TODO el alumnado.

3.1.3 Necesidades Educativas Especiales.

El desarrollo teórico en psicología cognitiva y los hallazgos empíricos asociados a la enseñanza eficaz y a la investigación sobre los procesos que se producen en el aula, originaron cambios conceptuales significativos que permitieron poner el acento en las diferencias individuales de los alumnos, así como en sus necesidades educativas.

La Conferencia Mundial sobre la Educación para todos (1990), seguida de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, llevada a cabo en Salamanca (1994), sentaron las bases para la incorporación del concepto en las políticas educativas.

La Declaración de Salamanca establecía, junto al derecho fundamental de todos los niños a la educación, el reconocimiento de que cada uno de ellos “posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes que le son propios” y que “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (Unesco, 1994).

La orientación inicial que guió la reflexión y la acción en torno a los niños con necesidades educativas especiales (NEE) consideraba al alumno desde un punto de vista individual, en la cual las necesidades educativas se definían de acuerdo a las discapacidades y características psicológicas, sociales y culturales de cada individuo.

No hace mucho tiempo, sólo los alumnos con algún tipo de discapacidad eran los destinatarios de estos recursos y ayudas especiales, mientras que muchos otros que tenían dificultades de aprendizajes o de adaptación seguían en la escuela común sin ningún tipo de ayudas. El concepto de necesidades educativas especiales afecta a un número mayor de alumnos que aquellos que las presentan, ya que existe un colectivo más amplio que, por diferentes causas, pueden requerir ayudas especiales para superar sus dificultades de aprendizaje y favorecer el pleno desarrollo de sus capacidades.

Bautista (2002) afirma que “el concepto de necesidades educativas especiales surge como un nuevo concepto de Educación Especial, en donde algún niño o niña con dificultad en el aprendizaje requería alguna medida o ayuda diferente que el resto de la clase”. El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) apunta a las necesidades que presenta un alumno o alumna que manifiesten o no algún signo de discapacidad, cuando en relación con sus compañeros de grupo, edad y contexto sociocultural y económico, ante situaciones escolares similares (tanto en el aula, como en la escuela), enfrenta dificultades, específicas o generales, para el aprendizaje, adquisición o apropiación de los contenidos consignados en el currículo escolar,

incorporándose mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de lograr los propósitos y objetivos educativos consignados curricularmente.

En torno al concepto “necesidades educativas especiales” cabe destacar que en la mayoría de los países se sigue considerando como alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales sólo a aquellos que presentan una discapacidad, porque se utiliza como criterio el origen del problema. Sin embargo, la presencia de necesidades educativas especiales no remite a la presentación de alguna dificultad, alteración, secuela o síndrome en particular, sino a las situaciones enfrentadas, tanto por el alumno(a) durante su proceso de enseñanza de contenidos escolares, además éste concepto no sustituye al concepto de discapacidad (Luque, 2006)

Como anteriormente se ha señalado, las necesidades educativas especiales implican que cualquier alumno o alumna que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible, es decir, poseen carácter interactivo, dinámico, y relativo; significando ello que la problemática que los alumnos(as) pueden manifestar durante su proceso de aprendizajes no es atribuible única y exclusivamente a las características del alumno, sino que también a las condiciones del contexto escolar, sean éstas en el aula o en la escuela, o las de la dinámica familiar, confluyen en el proceso de estructuración de las necesidades educativas especiales. Los contextos tanto familiar como escolar pueden acentuar o minimizar éstas necesidades.

Las necesidades educativas especiales están directamente relacionadas con las dificultades que presentan los alumnos y alumnas. Algunas necesidades educativas apuntan a una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que permiten que los alumnos puedan en gran medida acceder al currículo común, facilitando la autonomía y el proceso de aprendizaje. Otras, en cambio, apuntan a ajustes en el currículo mismo, y finalmente existen necesidades que requieren, para ser atendidas, modificaciones en el contexto educativo, social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo (Luque y Romero, 2002).

Cabe destacar que el concepto de necesidades educativas especiales, actualmente, pone el acento en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades de los alumnos y alumnas, preocupándose por identificar las necesidades requeridas, prestando atención no sólo a las limitaciones personales sino también a deficiencias de la respuesta educativa.

De acuerdo con Vlachou (1999, En Luque y Romero 2002), el término de necesidades educativas especiales implica que un alumno o alumna presenta alguna dificultad para aprender, en comparación con el resto del alumnado, con lo cual requiere de ciertas adaptaciones. Sin embargo, este hecho ha favorecido que la “culpa” del fracaso escolar se le adjudique al alumnado, cuando en realidad es el contexto el que no es capaz de atender a la diversidad que se presenta, las necesidades educativas no recaen en el alumno o alumna sino en el aula (Ainscow, 1995).

Es importante que la Educación Especial deje de enfatizar su atención a las necesidades educativas del alumnado, sino priorizar sobre aquellas situaciones educativas que fomentan dichos cambios (Jiménez y Vilá, 1999). Entonces, se reorientará la labor de la Educación Especial, y tendrá un acercamiento a la Educación General.

La Educación Especial no ha respondido favorablemente a las necesidades educativas del alumnado, ni tampoco ha formado a seres independientes y autónomos. La Educación Especial, como ya se vio anteriormente, “es un ámbito que se resiste al cambio, por lo que la propuesta es que este modelo educativo sea un medio para la transición a una forma educativa que no excluya”, puesto que la Educación Especial posee conocimientos que carece la Educación Regular, por lo que tiene mucho que aportar (Echeita,2006).

De esta forma, se deja de ver a la Educación Especial como un modelo en disputa con otro modelo más inclusivo, sino un sustento o cimiento, haciendo a ésta parte de la solución y no del problema. La primera oferta que surge para promover una nueva modalidad educativa es la Integración Educativa, del cual se hablará a continuación.

3.2 Integración Educativa.

La Integración Educativa surge “como una forma de propiciar que el alumnado diverso reciba la misma educación que cualquier otro, tiene como base la educación para la normalización”, bajo la premisa de la igualdad en donde se hacen todas las adecuaciones curriculares necesarias para la adaptación del alumno o alumna con necesidades educativas especiales a ese modelo educativo, por lo que la atención está centrada en la persona que recibe educación (Moriña, 2004).

Desde esta perspectiva, es la persona diferente la que debe modificar algunos aspectos con la idea de tener una mejor adaptación al contexto, de ahí se desprenden las adecuaciones curriculares, pero que sólo fomentaban una disminución curricular, y con ello, una subcultura escolar (López, 2004).

No obstante que en este tipo de acciones se da un reconocimiento más tangible de la igualdad de oportunidades, ofreciendo el derecho de incorporarse a un centro educativo, no ha respondido como se deseaba a esa respuesta educativa que se pretende, ya que no se han dado modificaciones en el contexto o en las prácticas educativas, ni mucho menos en lo organizativo, es decir, continúa siendo un modelo excluyente que sólo palia las necesidades educativas de esas poblaciones minoritarias, en el afán de pretender que la persona sea la que se adapte al aula, no el aula a las personas.

Por el contrario, es necesario clarificar el significado de la integración educativa. La integración educativa se basa en cuatro principios, que son:

a) Principios de normalización de los servicios, en donde las personas en situación de discapacidad deben recibir los mismos servicios que requieran, al igual que el resto de la comunidad. b) Principio de integración escolar, en donde la educación especial debe impartirse en centros ordinarios. c) Principio de sectorización de servicios y equipos multiprofesionales, en donde las personas en situación de discapacidad deben recibir atención específica que requieran. d) Principio de individualización de la enseñanza, en donde el alumnado con necesidades educativas especiales debe recibir atención individual con el fin de desarrollar sus potencialidades (García, 2000).

Retomando el concepto de normalización, posee las siguientes características: 1) El hecho de que todas las personas, independientemente de su condición, son capaces de aprender y enriquecerse en su desarrollo. 2) Por el simple hecho de ser persona, ofrece los mismos derechos humanos y legales. 3) Normalización no es igual a normalidad, ya que la normalización implica aceptar al otro, independientemente de su condición (Jiménez y Vilá, 1999).

La finalidad de la normalización es que cualquier persona tenga a su alcance todos los medios necesarios para mejorar su calidad de vida. No implica, por tanto, que las personas se vuelvan normales, ya que éste es un término subjetivo.

Con respecto al principio de sectorización, éste debe entenderse como la puesta en práctica del principio de normalización, en el sentido de que los servicios (incluyendo el educativo) deben descentralizarse, con el fin de que estén al alcance de cualquier persona, y no en sitios específicos.

A partir de este principio, Hegarty (Jiménez y Vilá, 1999) propone algunas dimensiones a considerar en cuanto a la sectorización del servicio educativo en específico, estas son: A) Criterios de admisión: La forma en la que se decide quién debe recibir este servicio. B) Dotación de personal: Tipo de personal necesario para atender las necesidades del alumnado. C) Programas de estudio y evaluación: Considerar modificaciones a los programas y tomar decisiones en torno a la forma en la que se supervisa el progreso del alumnado. D) Entorno físico: Instalaciones y medios necesarios, así como modificaciones arquitectónicas. E) Financiación: Formas de obtención de recursos. F) Padres: Relación familia-escuela, formas de participación. G) Relación con respecto a la enseñanza ordinaria: Integración con la enseñanza especial. H) Apoyo externo: Ayudas fuera de la escuela y la forma en la que éstas participan.

Hablar entonces de normalización, nos hace relacionarla ineludiblemente con la integración; la normalización es la meta y la integración el medio. De esta forma, la integración no hay espacio para la segregación o la exclusión de personas de cualquier condición.

En la práctica, la integración educativa ha tenido diferentes matices, lo cuales se han concretado en tres clases de enfoques, que son: "Integración centrada en el emplazamiento del alumnado, en donde se ha promovido simplemente el contacto físico entre el alumnado, Integración centrada en proyectos de intervención sectorial, en donde se considera que este proceso sólo compete al alumnado integrado, sin influencia en el contexto, y se centra en el déficit de dicho alumnado, Institucional" , que implica la desaparición de un sistema doble de enseñanza, en donde exista implicación de todo el centro y todos los actores involucrados (Parrilla, Jiménez y Vilá, 1999).

De acuerdo con Bautista (2002), se definen distintos grados de integración en las aulas: Integración Física, en donde hay diferencia en la Educación Regular y la Especial, pero el alumnado comparte espacios comunes, como patios, comedores, Integración Funcional, que a su vez posee tres niveles, que son: el uso de los mismos recursos para todo el alumnado pero en momentos diferentes; uso simultáneo de los mismos recursos; y uso de los mismos recursos simultáneamente, así como los objetivos. Integración Social, inclusión de un alumno o alumna "deficiente" en un aula ordinaria. Integración a la Comunidad, que es la continuación de la integración escolar, que se da en la etapa de juventud y adultez.

Una forma con la cual se ha llevado a cabo el proceso de integración en las escuelas, es a través de aulas de Educación Especial que se encuentran dentro de centros ordinarios, y donde acude el alumnado en situación de discapacidad en tiempo completo. Otra forma, es a través de aulas de apoyo, las cuales también se encuentran

dentro de los centros ordinarios, pero el alumnado sólo acude por tiempo parcial a recibir algún tipo de apoyo o atención en específico.

Como se puede ver, existen diferentes formas de aterrizar la propuesta de Integración Educativa, pero a continuación se hablará del panorama de la integración educativa en el contexto mexicano.

3.2.1 Integración Educativa en México.

De acuerdo con la DGEE (1991, En Sep,1994) En México, la Dirección General de Educación Especial es la que se encarga de promover la Integración Educativa, la cual se materializa a través de tres formas, que son:

a) Servicios escolarizados, donde se encuentran los Centros de Atención Múltiple (CAM), a los cuales asiste alumnado en situación de discapacidad que, según este servicio, no tiene posibilidad de ingresar a una escuela regular o ejercer alguna profesión, a recibir educación en un nivel inicial, preescolar, primaria o secundaria, o bien, les dan capacitación en algunos oficios para que se inserten en un campo laboral. Las edades van desde la infancia temprana hasta los 20 años.

b) Servicios de apoyo, con las Unidades de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), que brindan atención al nivel educativo básico en escuelas regulares con el fin de que el alumnado que presenta necesidades educativas especiales tenga un mejor

acceso al currículo, promoviendo que se desarrollen autónomamente y accedan a un ambiente regular, como cualquier persona. Estas necesidades educativas especiales pueden estar o no asociadas a situaciones de discapacidad, ya que también considera como necesidad educativa especial aquel alumnado que presenta problemas de conducta, lenguaje o emocionales. La atención que se da es por medio de un equipo interdisciplinario, y las edades del alumnado al que atienden van de los 6 a los 14 años. El personal que labora en estas unidades son profesores o profesoras de educación básica, o bien profesionales de la educación con alguna especialidad en las áreas que se requieren según la necesidad. De la misma forma, que trabajan las USAER, existen los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar.

c) Servicios de orientación, mediante los Centros de Recursos, Información e Innovación para la Integración Educativa (CRIE), que informan a las comunidades educativas acerca de temas relacionados con la Integración Educativa.

Por otro lado, en México hay instituciones particulares que se encargan de atender algún tipo de alumnado en especial, por ejemplo, para autismo, síndrome de Down, parálisis cerebral, etc. pero con el fin de integrarlo a escuelas regulares, asignándole un profesor de apoyo o “sombra”, quien es especializado, está dentro del aula regular, y se encarga de darle al niño o niña integrada los apoyos que necesita para que participe como el resto del alumnado en las actividades educativas que promueve la maestra titular. Además el alumno o alumna asiste a estas instituciones a recibir apoyo extraescolar, que es individualizada y enfatizada en áreas específicas que debe desarrollar o mejorar.

Cabe señalar que con este tipo de atención, el profesorado titular y de apoyo tiene poca interacción, ya que quien decide qué contenido trabajar y cómo hacerlo es el titular, mientras que las funciones del profesor de apoyo son “de acompañamiento del alumno o alumna, limitándose a seguir las actividades diseñadas y planeadas por el profesor titular y tratar de que el niño o niña a su cargo las realice como el resto de la clase”, evitando que ese alumno o alumna impida que el ritmo de la clase se altere (Pedraza, 2004).

Cabe mencionar que en la actualidad, existen escuelas tanto públicas como privadas, que reciben alumnado diverso en sus aulas regulares, sin embargo resultan ser muy pocas y les ponen varias condiciones a las familias para ser aceptados.

Sin duda, este modelo implica todo un reto, que, tanto en el caso de México, como en otros países, ha existido una gran resistencia para generar dicho cambio, sin embargo, en la actualidad es “una necesidad educativa y social, pero el cambio, como se mencionaba anteriormente, es todo un proceso en el que se debe trabajar, por lo que la desaparición de un sistema de educación especial implica tiempo”. (García, 2000).

En función de lo anterior, Bautista (1993, En García, 2000) afirma que “la integración educativa no implica la desaparición de la Educación Especial, pero no vista como proceso independiente, sino un proceso educativo integral. Es decir, que la Educación Especial funge como la generadora de un cambio”.

En el caso de México, cada vez existen más escuelas que integran a alumnado en situación de discapacidad, sin embargo, ello no implica la realización de modificaciones en el proceso educativo, ni en las actividades del profesor, ni en la organización del aula, ni mucho menos pensar en un cambio curricular, lo cual continúa siendo un modelo excluyente que sólo palia las necesidades educativas de esas poblaciones minoritarias, en el afán de pretender que la persona sea la que se adapte al aula, no el aula a las personas.

Uno de los puntos importantes que se dan dentro de la Integración, y que resulta preocupante, es que dentro de un mismo contexto, en apariencia existe interacción y convivencia entre todo tipo de alumnado, pero en realidad, lo que sucede es una manera sutil de segregación y clasificación de éste; el profesorado, como los y las compañeras, saben que existen unas personas que pueden y otras que no pueden, que son aquellos (oprimidos) que se sumergen al contexto y deben asumir las condiciones y reglas impuestas por la hegemonía (opresores) (Freire, 2005).

Han existido diferentes perspectivas en el modo de actuar y considerar a las personas diferentes, las cuales son (López Melero, 2004) Asimilacionista: en “donde el ser diferente implica un problema social, y por ende, educativo, por lo que las minorías deben acatar lo que la mayorías dicen”. Esto quizá puede ser equiparado a la modalidad de la Educación Especial.

Integracionista: en donde las mayorías tratan de beneficiar a las minorías ofreciéndoles espacios en común, pero donde las minorías deben aceptar las condiciones de las mayorías. Esta perspectiva equivale a lo que propone la integración educativa. Pluralista: en la cual se reconoce la diferencia como un valor, y tratan de convivir en espacios en común pero separados por sus diferentes Características, dándole un toque de guetos en un mismo lugar, pero sin intercambio alguno, es decir, en palabras coloquiales, juntas, pero sin mezclarse. Intercultural: es en esta perspectiva donde se encuentran todas las diferencias entre sí, conviven y se enriquecen unas a otras, creando una sociedad tolerante y respetuosa del otro. Propuesta del Modelo de Educación Inclusiva.

3.3 Educación Inclusiva

La educación inclusiva surge tras la necesidad imperiosa de buscar un modelo educativo que realmente responda a las demandas educativas de todas las personas, es decir, crear “una escuela para todos y todas en donde se respete al ser humano; en el cual nadie sea excluido por alguna condición en particular, endonde el ser diferente sea visto como una derecho” y un valor de la persona, no como algo que amenaza la dinámica escolar (López Melero, 2004).

El modelo enfatiza que todas las personas, sin importar su condición, se incluyan a un proceso educativo común, que le permita desarrollar todas sus capacidades a

partir de las modificaciones del contexto que sean necesarias para ese fin. Las personas deben ser aceptadas como son y no tratar de cambiarlas, sino que, lo que se debe modificar es el contexto, a diferencia de la integración, donde se pretende cambiar a la persona con el fin de que se adapte al contexto. En la educación inclusiva sucede lo contrario, lo que se debe adaptar a la persona es el contexto.

La Educación Inclusiva retoma conceptos de Vygotsky (1997, En Echeita, 2008), quien afirma que la estructura cognitiva (funciones psicológicas superiores) del ser humano se construye en dos momentos: primero desde lo interpersonal o interpsicológico, es decir cuando la persona interactúa con su entorno mediado social e instrumentalmente, para posteriormente pasar a un plano interpersonal o intrapsicológico, que es cuando interioriza la actividad. A esto se le conoce como ley de doble formación. La persona, entonces posee capacidades que lo ubican en una zona de desarrollo real, pero debe seguir avanzando en dicho desarrollo hasta llegar a la zona de desarrollo potencial.

El espacio que está entre cada una de estas zonas se le conoce como zona de desarrollo próximo, y es ahí donde se debe situar la acción pedagógica. De acuerdo a Vygotsky (1997, En Echeita, 2008), se puede afirmar que “no existe un desarrollo único y universal, y que, por tanto, todas las personas pueden aprender si las condiciones del contexto son las favorables, propiciando que se superen los impedimentos que por alguna condición se pueden presentar en los seres humanos”. Todos somos capaces

de compensar las dificultades desarrollando otras capacidades, pero sin duda el proceso de enseñanza-aprendizaje es eminentemente social, así que se necesita de la interacción con el otro para lograrlo.

Desde la Educación Inclusiva, se toman en cuenta cuatro premisas que le dan sentido (Moriña, 2004): La inclusión Como un derecho humano, la inclusión Como el camino para alcanzar la equidad educativa, toda persona tiene derecho a ser educado con sus iguales, la sociedad debe garantizar la inclusión. La meta de la Educación inclusiva es fomentar que el alumnado aprenda a aprender, “es decir, fomentar la formación de seres autónomos capaces de moverse de manera independiente fuera del ámbito escolar”.

Ante esto, López Melero (2004) afirma que lo que se debe garantizar en la escuela pública es: “a) Aprender a conocer y descubrir el conocimiento, b) Aprender a hacer, c) Aprender a vivir juntos, en cooperación y en un clima de enseñanza compartida, d) Aprender a vivir con los demás y aprender a ser, y sólo se logra en la convivencia”

Evidentemente el hecho de que se construyan escuelas inclusivas requiere de toda una reestructuración educativa en todos los ámbitos, que van desde lo curricular, ya que este modelo debe partir de un currículum común lo suficientemente flexible y

diverso como para responder a las necesidades educativas que todo tipo de alumno o alumna posee, sin importar su condición.

Otro cambio que resulta imprescindible en la construcción de escuelas inclusivas es la creación de una nueva organización de la escuela y del aula, no sólo en la cuestión de espacio físico y del tiempo, sino en la planeación de actividades y tareas, donde éstas sean pensadas en función de las características individuales de cada persona, pero que a la vez toda la comunidad se vea beneficiada con ellas, incluyendo al profesorado.

La creación de aulas inclusivas implica avanzar en los siguientes aspectos: Partir del conocimiento existente, en donde se tomen en cuenta las experiencias y conocimientos que ya se tienen, con el fin de retomar lo bueno e ir modificando lo que no. Esto implica todo un proceso de análisis y reflexión de la propia labor. Entender que las diferencias enriquecen, en donde la diversidad del alumnado es un actor que va a permitir un crecimiento profesional. Análisis de los procesos que conducen a la exclusión, como el hecho de que se apoye más a unos que a otros, cuando se hacen diferencias curriculares, cuando se etiqueta, etc.

Confianza en el alumnado, pensando en las posibilidades que tiene éste, no en las dificultades, y teniendo en cuenta que todas las personas son capaces de

aprender.Promover la confianza entre el mismo alumnado, en donde exista un ambiente de respeto mutuo.Crear un clima de cooperación entre alumnado y profesorado, lo que ayudará a valorar las diferencias y se logren alcanzar objetivos comunes.

Diseño de un proceso de enseñanza-aprendizaje que responda a la diversidad, propiciando una formación integral, donde no sólo el ámbito cognitivo sea el que se priorice, sino también un desarrollo social y personal.Uso de recursos disponibles para apoyar el aprendizaje, cuando se usan adecuadamente permiten construir mejores procesos de enseñanza-aprendizaje.Crear un clima de cooperación entre profesorado, con la posibilidad de Compartir con sus colegas experiencias y dudas de su práctica.

Planificar contemplando a todo el alumnado, teniendo en cuenta los objetivos generales de la educación, creando un currículum común, significativo, midiendo los resultados desde el rendimiento individual y considerando el impacto del currículum oculto,Colaborar con las familias, permitiendo que éstas participen en la construcción de la comunidad de aprendizaje (Moriña, 2004).

La Educación Inclusiva ofrece muchas ventajas, dentro de las que cabe resaltarlas siguientes (Stainback, 2004):1)La comunidad en su totalidad se beneficia al apoyar al alumnado en general, no sólo a algunos.2)Los esfuerzos del personal se conducen a evaluar sus propias necesidades y a adaptar su enseñanza para apoyar a

todo el alumnado. se ofrecen apoyos sociales y docentes a todo el alumnado, puesto que la labor se centra en la independencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

El mayor de los retos de la Educación Inclusiva no sólo es cambiar la escuela, “sino que estos cambios se extiendan a una sociedad”, la cual cree que las personas que son diferentes, son deficientes, limitadas. Así se promueve el paso de una Cultura del déficit, que es la que ha imperado e impera predominantemente en la sociedad, a una Cultura de la Diversidad (López Melero, 2004).

Esta cultura de la diversidad implica que a nadie, por ninguna razón se le excluya ni directa ni indirectamente (despojar de sus derechos). Es importante aclarar el hecho de que con este paradigma de la Educación Inclusiva, o la escuela para todos, no se requiere que las personas reciban algún apoyo en específico si lo requieren, pero este apoyo debe ser visto como algo necesario para su acceso al currículum común, no como una ayuda separada, aislada y reducida en áreas en las que se cree que la persona sólo es capaz de alcanzar.

En esta Cultura de la Diversidad, no hay personas deficientes, sino que se parte del hecho de que todos y todas son capaces de aprender si el contexto le brinda los medios para hacerlo y si los profesionales que están a su alrededor confía en las capacidades y competencias. El hecho de ser diferente es visto como un derecho que

las personas poseen por el simple hecho de existir, y esas diferencias representan una riqueza y un valor.

Sin lugar a dudas, el cambio a una Modelo Inclusivo genera muchas resistencias por parte de los diferentes actores y protagonistas de la educación, argumentos, hay muchos, pero cabe señalar que este cambio es un proceso que toma tiempo y requiere que se den varias condiciones, como ya se mencionó, pero el cambio más importante es el de actitud, todo con la idea de la construcción de una escuela más democrática, justa y respetuosa, que sea el motor de la creación de una sociedad mejor.

López Melero (2004) propone una serie de claves que permiten generar el cambio en las prácticas educativas, las cuales son: 1) Reconocer la Diversidad del alumnado como Valor, no como defecto, que implica la ruptura de la homogeneidad, de la superioridad de unos u otros, comprendiendo que “TODOS y TODAS aprendemos, de diferente manera, pero aprendemos contando con la ayuda de los demás”. Todo ello supone una ruptura de los etiquetajes. 2) Ver al aula como comunidad de convivencia y de aprendizaje, en donde el alumnado interactúe mediante un diálogo y actividades cooperativas. 3) Romper con un currículum planificado, ya que éste debe ser flexible y adaptarse a las necesidades del aula y los intereses del alumnado. Un currículum de la vida cotidiana. 4) Re-profesionalizar al profesorado para la comprensión de la diversidad, sabiendo que su labor es de gran compromiso social, en donde además debe tener una actitud de colaboración con la idea de compartir con sus colegas, tanto sus experiencias como sus dudas dentro del ejercicio de su práctica.

5) Organizar el tiempo y el espacio para una nueva escuela, haciendo de cada espacio un lugar y momento de aprendizaje. Formas grupos heterogéneos.6) Aprender participando entre familias y profesorado, en donde se respeten ambos roles, pero se participe activamente con objetivos comunes.

Por su parte, Echeita (2007) presenta una serie de ingredientes que deben estar presentes en el proceso de cambio a la inclusión, estos son:

- a) Compartir lo que se desea en la comunidad. ¿Qué se busca? ¿Qué es la inclusión?,
- b) Hacer visibles las perspectivas (concepciones),
- c) Cambiar la gramática escolar (estructura, sistema), innovar,
- d) Colaboración Inter e intrainstitucional para enfrentar el reto,
- e) Cuidar principios éticos,
- f) Ponerse en movimiento, ¡a trabajar!

Estos elementos no contemplan la idea de seguir una receta que lleve a la inclusión, ya que cada centro, cada aula, va encontrando su camino de manera específica, es decir, que de manera metafórica, estos ingredientes son necesarios para preparar el platillo, pero en cada contexto se le añade o quita, dependiendo de sus necesidades, para que al final, en cada escuela, en cada aula, se pueda saborear una deliciosa comida para todos y todas. Cabe señalar que se considera un proceso de cambio ya que no es un lugar fijo o un estado, sino que se debe estar en constante movimiento.

Para promover que las aulas sean inclusivas, de acuerdo con Stainback (2004) se debe contar primero con el compromiso del profesorado, echar mano de los recursos y apoyos que ofrece la educación especial y establecer grupos de trabajo sobre inclusión dentro de la misma comunidad. “El verdadero desafío de la educación, y cabe decirlo, de la sociedad, ya no es entonces la integración, sino la inclusión, sin embargo, esto implica derribar una serie de barreras que impiden que se dé el cambio”. A continuación se hablará de esta temática.

3.4 Barreras para el aprendizaje y la participación.

En la escuela inclusiva hemos de saber cuáles son las barreras que producen la exclusión en las aulas y cuáles deberían ser las ayudas para reconducir la inclusión. Entendemos por ayudas aquellos elementos del contexto educativo que contribuyen a que el alumnado esté incluido social y educativamente en las aulas. Las barreras, por el contrario, son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad. O como afirma Ainscow (2004) el concepto de barreras hace referencia a cómo, por ejemplo, “la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas”. De hecho, se ha reconocido que aquellos estudiantes que experimentan estas barreras pueden ser considerados “voces escondidas”.

El desarrollo de prácticas inclusivas requiere que para que las barreras puedan ser eliminadas han de ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado, sin este reconocimiento, las barreras permanecerán. El punto inicial de cualquier cambio es partir del análisis de por qué está ocurriendo lo que está ocurriendo en ese contexto. En este sentido el Index para la Inclusión (Booth y Ainscow, 2002), puede servir como “ejemplo para evitar las barreras sobre la inclusión al contar con el punto de vista de los protagonistas: profesorado, alumnado y familias”.

Resulta útil, entonces, “fijar la mirada en todo lo que rodea el aprendizaje de los alumnos, empezando por las interacciones que se establecen entre ellos, porque ahí encontraremos nuestras posibilidades de acción como docentes”, también institucional y también comunitaria, para desarrollar las que mejor contribuyen, en el caso del alumnado con alguna deficiencia o limitación, a reducir su discapacidad. Son muchas las posibilidades en este sentido. Sólo para organizar nuestra exploración de las BAP, se encuadran en 4 tipos: las barreras actitudinales, las barreras metodológicas, las barreras organizativas y las barreras sociales. (Aubert, 2008).

Entre las barreras actitudinales destaca la tendencia a la derivación. En efecto, la tendencia a suponer que el alumno con discapacidad “no es nuestro alumno”, sino que más bien es el alumno del “especialista”. El a priori de dicha suposición es que un maestro o una maestra de primaria no tiene los conocimientos suficientes como para afrontar la educación de un alumno con discapacidad (López, 2004).

Entre las barreras metodológicas destaca la creencia de que “es imprescindible en clase trabajar con niveles de aprendizaje semejantes entre el alumnado”. De lo contrario se hace imprescindible el trabajo individualizado. Dicha forma de pensar dificulta enormemente la atención del alumnado con discapacidad, pero al mismo tiempo está muy alejada de la realidad de la escuela en la sociedad de la información.

Entre las barreras organizativas se ocupan de las diferentes formas de agrupación del alumnado y de las posibilidades de intervención de la comunidad en diferentes formas de apoyo a la escuela. Finalmente las barreras sociales, poniendo un especial énfasis en el papel de las familias, especialmente cuando se trabaja con “familias no académicas”. Los prejuicios sobre las mismas constituyen una de las barreras más importantes para el aprendizaje de muchas niñas y niños con y sin discapacidad (López, 2004).

3.4 Reforma integral de la educación básica.

La educación básica en México, integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria ha experimentado entre 2004 y 2011 una reforma curricular que culminó este último año con el Decreto de Articulación de la Educación Básica. El proceso llevó varios años debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo: en 2004 se inició en preescolar, en 2006 en secundaria y entre

2009 y 2011 en primaria. En este último nivel educativo la reforma curricular se fue implementando de forma gradual, combinando fases de prueba del nuevo currículum con fases de generalización a la totalidad de las escuelas primarias del país.

La reforma curricular que precedió a la actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) tuvo lugar en el año 1993, en el marco de una política de mucho mayor alcance en el país (el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ANMEB), uno de cuyos componentes fue la formulación de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica. (SEP, 2007)

La RIEB responde a una intención de política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente a esta administración federal. Este último documento plantea como su primer objetivo: “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP,2007).

Como en la gran mayoría de los procesos de cambio educativo, la RIEB descansa en gran medida en la actuación de los docentes, que resulta fundamental para llevar a la práctica la reforma curricular. Los estudios en la materia han demostrado ampliamente que el profesor es un actor clave en la implementación

efectiva de las reformas educativas. Uno de los supuestos principales de una reforma es que los maestros son quienes deben asumir la parte práctica del cambio educativo (Ezpeleta, 2004).

En el caso de la educación primaria, la RIEB tiene un doble propósito: por una parte, la transformación del currículum de este nivel educativo, y por otra, la articulación de los tres niveles de la educación básica con el fin de configurar un sólo ciclo formativo coherente en sus propósitos, énfasis didácticos y prácticas pedagógicas. Además, esta reforma se propone modificar las formas de organización y de relación en el interior de los espacios educativos que hacen posible el logro de los objetivos curriculares (SEB, 2008).

Según Perrenaud (2004) las competencias que deben ser exigibles a los docentes para enfrentar los desafíos que presenta la educación en el siglo XXI, son las siguientes: 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje, 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes, 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, 4) Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo, 5) Trabajar en equipo, 6) Participar en la gestión de la escuela, 7) Informar e implicar a los padres. 8) Utilizar las nuevas tecnologías, 9) Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, 10) Organizar la propia formación continua.

En definitiva, la función del docente implica “asistir y mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus habilidades, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales” (Arnaut, 2004).

Además, algunos investigadores consideran que el trabajo docente tiene como foco central el aprendizaje de los estudiantes, debido a que si bien no es el único agente educativo presente y en interacción permanente con estos, “es el único que puede reunir en una sola las condiciones, espacios temporales, la fundamentación pedagógica y disciplinar, las posibilidades mediáticas y, por supuesto, lo que resulta más importante, la intención pedagógica de propiciar en una espiral formativa los aprendizajes de los alumnos” (Treviño 2005).

La formación de los docentes para la implementación de la RIEB en primaria es un reto fundamentalmente de la formación continua en México, es decir, la que se brinda a los maestros en servicio. Si bien es cierto que las escuelas normales siguen preparando a futuros docentes para este nivel, lo que compromete también a la formación inicial, la necesidad de nuevos profesores para la educación primaria es cada vez menor por las tendencias demográficas del país y de igual forma, su incorporación al sistema educativo se habrá de dar en una medida muy menor respecto a la plantilla docente que ya está en ejercicio.

Las reformas curriculares implican que “los maestros adquieran nuevos aprendizajes y una nueva forma de concebir (concepciones) la construcción del conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Estas condiciones, en teoría, llevarán a una nueva forma de trabajo en el aula e implicarán modificaciones en los pensamientos y creencias acerca de la educación y sobre su rol en esta actividad. Estos cambios requieren de tiempo para que se consoliden, situación contraria a lo que requiere la reforma: implementación inmediata (Ezpeleta, 2004).

3.4 Formación del docente y de los profesionales de la Educación.

Una de las situaciones que se pone en juego al momento de crear un proceso educativo inclusivo, es la calidad de la misma educación. Echeita (2006) afirma que un “punto importante es que el profesorado no vea que el hecho de que en su clase exista alumnado diverso, dificulta su labor, sino por el contrario, que la diversidad le represente un reto o desafío que promueva la mejora de su práctica”, ya que se verá obligado a desarrollar un pensamiento creativo e incluso a recurrir a colegas, haciendo un trabajo colaborativo y enriquecedor.

Sin embargo, el profesorado suele esgrimir argumentos tales como: a) Que están a favor de la inclusión, pero no están preparados para ella, b) Que están de acuerdo con la inclusión, pero que es un proceso muy lento, así que prefieren estancarse en sus mismas prácticas que avanzar en el cambio.

c) Que tiene derecho a pensar de manera diferente, y estar en contra de este paradigma, cuando en realidad no es estar en contra de este paradigma, sino de los derechos de las personas (López, 2004).

Hablando de manera específica de los cambios en el profesorado, debe existir, por principio de cuentas “una formación que le permita atender las necesidades educativas del alumnado, pero desde una nueva forma de concebirlo, respetando la diversidad desde una perspectiva más amplia en donde se le permita descubrir las diferencias”, hacer uso de ellas en el aula a favor del resto del alumnado, es decir, para hacer del aula un espacio inclusivo, se debe pensar de manera inclusiva (Stainback, 2004).

En efecto, una de las herramientas clave para el cambio, es entonces la formación del profesorado y de otros profesionales de la educación. Este aspecto se puede modificar desde la formación inicial, en donde, en el caso de México, las facultades encargadas de formar profesionales de la educación (Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Psicología Educativa, Pedagogía, etc.) se replanteen la tendencia que poseen en sus planes de estudio y contenidos, para que sus egresados sean capaces de tener una buena actitud y desempeñarse en la atención a la diversidad, no de la homogeneidad (Anáiz, 2003).

Las instituciones formadoras de profesionales de la educación, deben tener en cuenta los siguientes aspectos: 1) Ofrecer conocimiento de la inclusión en lo teórico y lo práctico, 2) Informar sobre las diferentes formas de atención al alumnado diverso, 3) Transmitir conocimiento teórico y práctico de las formas de enseñar dándole énfasis a las actividades cooperativas y trabajo socializado, 4) Formar en disciplinas de especialidad específica, 5) Enfatizar las relaciones humanas dentro de la formación, con la idea de que sean más humanistas y capaces de entender las diferencias y aceptarlas Rosales (Arnáiz, 2003).

Por su parte, Darling-Hamond (Arnáiz, 2003), afirma que el profesorado que la sociedad necesita actualmente, requiere de: 1) Conocimientos para comprender y estructurar la Educación Especial, 2) Conocimientos para entender y conocer las diferencias en el alumnado, 3) Conocimiento pedagógico para enseñar de manera diversificada, 4) Conocimiento para saber las formas de aprender del alumnado diverso, 5) Conocimiento para evaluar las diferencias en las que el alumnado construye su aprendizaje, 6) Conocimiento de estrategias de enseñanza para adaptarse a diferentes circunstancias, 7) Conocimiento de tecnología educativa y recursos curriculares, 8) Conocimiento de colaboración para potenciar el aprendizaje del alumnado. Conocimiento para reflexionar y evaluar su propia práctica.

Esto hace referencia a las personas que apenas se formarán en el campo educativo, pero hay otros que ya fueron formados y que, por tanto, requieren de una re

profesionalización, lo cual se lograría mediante una formación permanente con el fin de mejorar y actualizar sus funciones.

En el caso de México, hacen falta centros o instituciones que promuevan este tipo de formación, ya que si bien hay facultades, instituciones o universidades que crean cursos, diplomados, talleres, especializaciones, etc. de educación continua, como se le nombra aquí, ésta no es lo suficientemente difundida, y muchas veces no está al alcance de los profesionales de la educación.

Aunque también es importante resaltar el hecho de que no es indispensable acudir a algún centro en específico para mantenerse actualizado, ya que desde la Educación Inclusiva, cualquier lugar de trabajo se puede convertir en un sitio de formación permanente, siempre y cuando se tenga la actitud de mejorar la propia práctica y se desee trabajar de manera colaborativa con los colegas, como parte de esa comunidad de aprendizaje que conforman. López Melero (2004) afirma que “el profesorado puede dejar de ser un simple aplicador de estrategias, técnicas y métodos, para convertirse en un investigador constante que está en búsqueda de mejores formas de realizar su labor”.

Otro punto en torno a la formación permanente, dentro de la Educación Inclusiva, es que las escuelas deben ser “las que impulsen que sea el mismo profesorado

y los profesionales de la educación que ahí laboran, quienes promuevan el cambio mediante la motivación a que reflexionen sobre sus propias prácticas, experimentando diferentes alternativas junto con sus colegas” (Ainscow, 1995).

Por otro lado, Parrilla (1992, En Pérez Gómez, 2004), afirma que “la formación del profesorado ha continuado con un modelo que no va acorde a la inclusión, ya que se da desde una perspectiva doble: la del especialista, es decir el que está capacitado para trabajar dentro del ámbito de la Educación Especial, y la del generalista, que labora en la Educación Regular”. Sin embargo, la propuesta radica en que la formación sea la de un solo profesional capaz de atender cualquier alumnado, ofreciéndoles las mejores herramientas para su formación.

Parrilla (1996, En Esteve, 2001) propone también que dentro de los centros escolares deben formarse grupos de profesionales de la educación, en apoyo a la diversidad. Estos grupos deben trabajar de manera colaborativa, y no centrarse en la persona, es decir, un modelo individualista, sino “enfocarse principalmente en la escuela como contexto susceptible al cambio y mejora”. Así, a través de un trabajo colaborativo, los profesionales de la educación pueden irse formando y actualizándose con el fin de enriquecer su práctica.

3.4.1 Barreras del Cambio en relación al Profesorado.

De acuerdo con Echeita (2006), las barreras que interfieren en la implementación de un cambio educativo se refieren a los obstáculos que surgen en el contexto social, es decir que si no se ejecuta una verdadera atención a la diversidad, no es problema del alumnado diverso, como se suele afirmar, sino que es el entorno que le rodea, el cual con sus prácticas, actitudes y características no permite la participación de determinado alumnado en un proceso educativo común. Las deficiencias no son de las personas, sino que nos movemos en un contexto deficiente.

Asimismo, afirma Echeita (2007) que “una de las barreras que impide el cambio, es la existencia de la Educación Especial vista desde la rehabilitación, ya que se limita la calidad educativa, y esto debe superarse”. Las barreras a las que nos enfrentamos suelen limitar el aprendizaje y la participación del alumnado Booth y Ainscow (citado por Echeita, 2006), dentro de las cuales cabe resaltar las barreras físicas, en donde los espacios públicos no cuentan con la infraestructura e instalaciones necesarias como para que cualquier persona pueda moverse y acceder a cualquier lugar, por ejemplo, rampas, elevadores, dispositivos sonoros en los semáforos.

La ventaja es que las barreras físicas tienen solución, sin embargo, al parecer existen otras cuya erradicación implica un mayor esfuerzo, y es la barrera de las actitudes y el compromiso de parte de la sociedad (barreras mentales). Para comenzar a combatir este tipo de barreras, se puede comenzar porque en cada centro educativo

se realicen preguntas como: ¿cuáles son las barreras de este lugar? ¿Quiénes experimentan dichas barreras? ¿Cómo podemos hacer para minimizar o eliminar las barreras que detectamos? ¿Con qué recursos contamos y cómo los podemos explotar al máximo? (Echeita, 2007).

En este momento no se pretende hacer un listado de barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en las escuelas, ya que esto es muy subjetivo y dentro de cada contexto deben evaluar específicamente todo aquello que impide la mejora y el cambio en los centros. Lo importante es tener presente que esas barreras existen, pero que pueden ser derribadas, el primer paso es reconocerlas, y tener la voluntad de derribarlas.

Sin duda cualquier cambio genera resistencias, que se vuelven barreras, las cuales se manifiestan en diferentes actitudes especialmente del profesorado y de los profesionales de la educación que impiden la implementación de prácticas inclusivas en las aulas.

3.5 Discapacidad Intelectual.

De manera general, las personas con discapacidad intelectual suelen ser entendidas por la sociedad como individuos incompletos, seres carenciales y, por ello, necesitados de la intervención de otras personas para la resolución de sus asuntos cotidianos. Deficientes y, en general, gente sin competencia para las actividades de la vida diaria; cuando no dominados, de manera absoluta, por la creencia de la ineptitud personal permanente.

Stainton (2001) plantea que esta construcción social se inició con los pensamientos expuesto por Aristóteles, “pues en ellos el ser humano racional es considerado el máximo exponente de la escala de valoración de los seres vivos”. En consecuencia, aquellos seres que no lleguen a los supuestos estándares comunes del raciocinio, por las razones que fueren, se les supondrá de inferior categoría; quizás con el derecho a ser asistidos o cuidados por compasión, lástima o pena, pero no más lejos de ahí.

Más adelante en el tiempo histórico, Sir Anthony Fitzherbertre realizó, allá por el año 1534, uno de los primeros intentos de medición científica de la inteligencia al crear una lista de habilidades aptitudinales y socioculturales que toda persona adulta que se sometiese a la prueba debía superar. Por ende, con su trabajo, realizó la primera definición formal de la discapacidad intelectual, caracterizándola como “una falta de habilidad cognitiva general” Aguado(1995, En Vargas, 2001).

Fue en el transcurso de los siglos XVIII y XIX cuando la discapacidad intelectual comenzó a tener una conceptualización claramente diferenciada de otras patologías. Étienne Esquirol (1772-1840) planteó la definición de la idiocidia diferenciándola de la demencia y de la confusión mental. Jean Marc Gaspard Itard (1775-1838), en esta misma época, trabajó con el famoso niño salvaje de L'Aveyron demostrando que “con un entrenamiento sistemático adecuado se paliaban las limitaciones y se aumentaban las competencias humanas” (Stointon, 2001).

En el pasado siglo XX este panorama comenzó a sufrir cambios radicales. Influyendo en ello, por una parte, los avances de las ciencias médicas y psicológicas, que empezaron a demostrar que la discapacidad intelectual se correspondía con fenómenos muy singulares, de variada etiología, naturaleza y pronóstico. Y por otra, participó en el cambio el empuje social que fue dando la sociedad a los valores y los derechos humanos. En consecuencia, el concepto, la forma misma de entender la discapacidad intelectual, fue entrando en un proceso de evolución hacia lo positivo.

Hoy en día, se busca una definición que no sea, simplemente, una etiqueta y una forma de clasificación, sino un concepto dinámico y abarcador que abra las puertas a un trato incluyente. Hasta hace poco, se definía la discapacidad intelectual (D.I), únicamente a partir del parámetro del cociente intelectual.

De acuerdo con la Association Mental Retardation, de los Estados Unidos, la discapacidad intelectual hacen referencia a las limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente, caracterizándose por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la medida que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas posibles: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades, sociales, utilización de los servicios de la comunidad, autogobierno, salud, y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo.

La discapacidad intelectual se define entonces como una dificultad esencial para el aprendizaje y la ejecución de algunas tareas de la vida diaria, debido a limitaciones sustanciales en la inteligencia conceptual, la inteligencia práctica y la inteligencia social. A partir de ese momento, entonces llamada deficiencia mental se clasifica como: Leve, moderada, severa y profunda. De la cual se hablara a continuación.

a) Clasificación de la Discapacidad Intelectual.

La Organización Mundial de la Salud (OMS,2014) Discapacidad Mental Leve, como “La discapacidad mental o cognitiva, resultante de la interacción entre factores personales, ambientales, los niveles de apoyo y las expectativas puestas en la persona”. Se considera que un cociente intelectual (C.I) de 50 a 69 corresponde a una discapacidad mental leve. Son personas que adquieren tarde el lenguaje, aunque son

capaces de mantener una conversación y, por lo tanto, de expresarse en la vida cotidiana. Tiene afectado el dominio conceptual a nivel de pensamiento abstracto, flexibilidad cognitiva, memoria a corto plazo y el uso funcional de las habilidades académicas como leer o manejar dinero. En cuanto al dominio social y en comparación con sus iguales, aparece inmadurez en las interacciones sociales y aumenta el riesgo de ser manipulado. Por último, respecto al dominio práctico, necesita algún apoyo para completar tareas complejas de la vida diaria.

La persona con Discapacidad intelectual moderada necesita, en cuanto al dominio conceptual, asistencia continúa para completar actividades conceptuales básicas del día a día, pudiendo ser necesario que otros tomen algunas responsabilidades de dicha persona (por ejemplo, firmar un consentimiento informado). Respecto al dominio social, el lenguaje oral (que es la principal herramienta que tenemos para comunicarnos socialmente) es mucho menos complejo que el de las personas sin discapacidad. Podría, por tanto, no interpretar adecuadamente ciertas claves sociales y necesitar apoyo comunicativo para establecer relaciones interpersonales exitosas. Finalmente, en el dominio práctico, puede desarrollar varias habilidades y destrezas con apoyo adicional y un largo periodo de enseñanza.

Cuando la Discapacidad intelectual es de nivel severo, las habilidades conceptuales son mucho más limitadas. La persona tiene poca comprensión del lenguaje y de los conceptos numéricos como el tiempo o el dinero. Los cuidadores

deben proporcionar un apoyo extenso para realizar actividades cotidianas. Como el lenguaje oral es muy limitado tanto en vocabulario como en gramática, el discurso está formado solo por palabras o por frases simples que podrían mejorar con medios alternativos. La comunicación y el dominio social se centra en el aquí y el ahora. Respecto al dominio práctico, la persona requiere apoyo y supervisión constante para todas las actividades de la vida diaria (cocinar, higiene personal, elección de vestuario).

En el último nivel de la clasificación, la Discapacidad intelectual profunda, las habilidades conceptuales engloban el mundo físico y los procesos no simbólicos. La persona podría usar algún objeto para el autocuidado o el ocio, y adquirir algunas habilidades viso-espaciales como señalar. Sin embargo, los problemas motores y sensoriales que suelen ir asociados, pueden impedir el uso funcional de objetos. La habilidad social es también muy limitada en cuanto a la comprensión de la comunicación tanto verbal como gestual. La persona puede llegar a entender instrucciones muy simples y expresar deseos o emociones básicas a través de una comunicación simple y no verbal. En cuanto al dominio práctico, la persona es dependiente en todos los aspectos, aunque, si no hay grandes afectaciones motoras o sensoriales, podría participar en algunas actividades básicas.

b) Características de la Discapacidad Intelectual.

Cuando hablamos de discapacidad intelectual, debemos tener siempre muy presente la variabilidad individual, las diferencias que presentan cada una de las personas cuyo diagnóstico coincide con esta categoría. Dicho esto, pasaremos a exponer la definición que aparece en la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), la discapacidad intelectual. Esta se caracteriza por:

Déficits en el funcionamiento intelectual de la persona, tales como: Dificultades en el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el juicio, el pensamiento abstracto, en la toma de decisiones, en el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia.

Déficits en el comportamiento adaptativo que conducen a dificultades en la consecución de estándares sociales y culturales, problemas de autonomía personal y responsabilidad social. Es decir, las personas con discapacidad intelectual necesitan apoyo o ayuda en el desempeño de muchas de las actividades de su día a día en entornos como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad, donde suelen presentar problemas de comunicación o participación social.

Dificultades a nivel conceptual o académico: Es decir, les cuesta realizar tareas que implican memoria, atención, lenguaje, lectura, escritura, razonamiento matemático, adquisición de conocimientos prácticos, capacidad de resolución de problemas, etc. Dificultades en el dominio social: Poca conciencia de sus pensamientos, sentimientos y experiencias con los demás, la empatía, las habilidades para la comunicación interpersonal, la habilidad para hacer amigos, etc.

Dificultades en el dominio práctico: Relacionado con el grado de aprendizaje y cómo la persona incorpora la gestión autónoma en las distintas situaciones de la vida, como podría ser, su cuidado personal, la responsabilidad del trabajo, el manejo del dinero, el ocio, la organización de tareas para el colegio o el control adecuado del comportamiento.

3.6 Autismo.

Antes del siglo XVIII los niños que por un origen psíquico producían un trastorno en la conducta, eran considerados niños salvajes, ya que parecían no haber internalizado pautas sociales ni culturales. Sin embargo, no los podían clasificar en grupos porque cada uno de estos “salvajes” tenían trastornos de diferente origen y por lo tanto diferente diagnóstico, y síntomas.

Fue recién en durante el siglo XVIII que surge el término de psicosis, diferente al término ya existente de deficiencia normal, gracias al texto Formulaciones sobre principios del acceder psíquico.

Kanner L. (1943, En Bellon, Sandín, Ramons, 2009) realiza un estudio a un grupo de once chicos. Notó que todos poseían algunas similitudes con respecto a sus actos, a sus aspectos. “Todos los chicos tenían incapacidad de establecer relaciones. También un retraso en el habla, incluso algunos que no conseguían desarrollarla, y otros que, una vez adquirida, no utilizaban el habla de forma comunicativa”. Estos aspectos se repetían en los once niños, y otros como la carencia de imaginación, la memoria mecánica, etc. A partir de estas observaciones, Kanner (1943, En Frith, 1991) escribió un artículo titulado, Perturbaciones autísticas de contacto afectivo que salió publicada en la revista *NeuroChild*. En este informe explicaba el por qué de la falta de socialización de los chicos autistas. Afirmaba que “Esta enfermedad se debía a la falta de conductas de apego y el fracaso relativo en el establecimiento de vínculos, que era mucho más marcado durante los cinco años de vida”.

Sin embargo fue Euge Bleuer (1912, En Frith Hill, 2004) que en oposición a Kanner, pensaba que “el autismo era un modo de pensamiento y relación objetal de características narcistas, junto con rasgos obsesivos determinados” y determinó a esta patología Autismo, ya que proviene del griego *autos*, que significa propio, uno mismo. Los Trastornos del Espectro Autista es un trastorno del desarrollo infantil para

toda la vida caracterizado por tener una dificultad para interactuar socialmente y comunicarse con los demás, así como presentan una tendencia a comportamientos repetitivos e intereses restringidos que duran toda la vida.

a) Características del Autismo.

Los niños con TEA, usualmente, comparten las siguientes series de características; conocidas como la Triada de las discapacidades (Belloch, Sandín, Ramos, 2009): Discapacidad de la Interacción Social. Los niños prefieren hacer actividades individuales y no compartir su tiempo con otros. Esto podría significar que ellos son vistos como individuos raros, aislados que son indiferentes a los demás. Existen tres grupos principales de comportamientos que caracterizan este problema

Comportamiento distante: los niños con TEA no están interesados en tener contacto con otros y prefieren evitar a las personas que están interesadas en interactuar con ellos, comportamiento Pasivo: los niños con TEA que no están interesados en la interacción pero participan si alguien está dispuesto a interactuar con ellos, comportamiento activo pero extraño: Los niños con TEA que quieren comunicarse pero tienen dificultades en seguir las reglas sociales. Ellos no saben cómo interactuar y con frecuencia se acercan demasiado o muestran un trato impredecible con los demás.

Discapacidad en la comunicación: Un retraso en el desarrollo del lenguaje y del lenguaje no verbal es una característica común del TEA. A ellos también se les dificulta entender gestos no verbales. Los niveles de habilidad del lenguaje varían entre los niños con TEA, con algunos de ellos que no pueden hablar. El tema crucial aquí es que la mayoría de ellos, por ejemplo, incluso aquellos que pueden hablar, carecen de un deseo natural de comunicarse con otros. Se calcula que aproximadamente 25% de los niños con TEA empezarán a hablar y a comunicarse a los 2 o 3 años de edad. Sin embargo, ellos continuaran demostrando discapacidades sociales. El restante 75% mejorará pero siempre necesitara el apoyo de un adulto (Schaefer y Mendelsohn, 2008).

Sobre todo, ellos no pueden entender el propósito de comunicarse con los demás. La mayoría de los niños con TEA también presentan dificultades expresando emociones e intenciones cuando interactúan con otros. Discapacidad de la imaginación: los niños con TEA muestran comportamientos y pensamientos rígidos y patrones estereotipados de comportamiento, pobre imaginación social e intereses repetitivos. Adicionalmente, el comportamiento estereotipado y ritual, rutinas repetitivas y un retraso extremo o ausencia del juego abstracto son las características comunes en estos niños (Belloch, Sandín, Ramos, 2009).

Debido a la rigidez del pensamiento y la discapacidad de la imaginación, ellos no son capaces de generalizar el conocimiento. Los niños con TEA también tienden a tener

un alto umbral del dolor. Algunos de ellos muestran hiposensibilidad o hipersensibilidad a los estímulos sensoriales, como la luz, los ruidos y los olores, así como dificultades con la atención y la orientación (Kern, 2006).

En algunos casos, el cerebro no procesa la luz adecuadamente debido a la ausencia de melatonina, que es la hormona que produce que los humanos se sientan cansados. Esto puede relacionarse con problemas de sueño (Glickman, 2010). Algunos niños experimentan dificultades emocionales y del comportamiento. Se pueden llegar a lastimar a ellos mismos o a otros, mientras intentan comunicarse y esta conducta puede ser fácilmente reafirmada si estos comportamientos resultan efectivos para ganarse y lograr la atención (Howlin, 2005).

Todos los niños que manifiestan la triada de discapacidad con diferentes niveles de severidad son descritos por Wing (1996, En Frith, 1991) como pertenecientes al Espectro Autista. Los tres tipos de los Trastornos del Espectro Autista incluyen 1) Autismo. 2) Síndrome de Asperger, (SA) y 3) Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado.

Las personas con SA presentan dificultades similares que las personas con autismo y representan a los más aptos a nivel cognitivo del espectro autista (Howlin, 2005). La diferencia entre SA y el autismo es que los niños con SA tienden a manifestar

mayores habilidades intelectuales. Ellos no tienen un mayor retraso del lenguaje, pero presentan dificultades en la comunicación, ya que tienden a interactuar con los demás de una manera extraña. El SA es usualmente diagnosticado posteriormente, comparado con otros tipos de autismo. No existe una gran diferencia entre los niños con SA y aquellos con autismo altamente funcionales en sus obsesiones y en sus discapacidades sociales, aunque estas discapacidades son más complejas en las personas con SA que en las personas con autismo (Frith, 2003)

Los niños que presentan Trastorno Generalizado del Desarrollo y comparten la tríada de las discapacidades sin cubrir la descripción de autismo o SA son diagnosticados con el Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado. Es también probable como el espacio del espectro entero, dependiendo del número y la gravedad y la extensión de las discapacidades (Frith, 2003).

3.7 Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es un trastorno neurobiológico de carácter crónico, de inicio en la infancia, que presenta un patrón persistente de conductas de desatención, exceso de actividad y dificultad de controlar los impulsos o impulsividad. Es uno de los trastornos más estudiados en psicopatología infantil, como lo demuestran los miles de artículos publicados sobre el tema. Sin embargo, pese al interés suscitado existen discrepancias tanto en la terminología utilizada para referirse al trastorno, como respecto a su etiología, al diagnóstico

diferencial y a los diferentes tratamientos, referido por el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V).

El estudio de este trastorno refleja la misma tendencia que han seguido otros problemas de la infancia. Se partió inicialmente de un enfoque médico. Aparecen posteriormente aproximaciones conductuales, cognitivas, sociales y evolutivas que han enriquecido la comprensión de este polifacético problema. A lo largo de la historia se pueden encontrar diferentes referencias a lo que hoy denominamos TDAH. En el año 493 a.C. el médico griego Hipócrates describía pacientes que “anticipaban sus respuestas a los estímulos sensoriales, con poca tenacidad ya que su alma se movía rápidamente al siguiente estímulo”. Hipócrates atribuía esta condición a una “preponderancia del fuego sobre el agua” (Tubert, 2010).

En 1623, Shakespeare también hizo referencia a una “enfermedad atencional”, en su obra “King Henry VIII”. Así mismo, el psiquiatra alemán Heinrich Hoffmann escribió un libro de poemas para niños en 1844 sobre niños y sus conductas “indeseables” o lo que es lo mismo con TDAH. Más tarde, Clouston (1892) hablaba de la sobre actividad y la inquietud como los rasgos característicos (Tubert, 2010).

Bourneville (1897, En Tubert, 2010) describía a estos niños como muy activos e inquietos, llamándolos “niños inestables”, término que acuñó Heuyer (1914, En

Cotugno, 2009) en su tratado sobre “Niños Anormales y Delincuentes Juveniles”. Still fue el primero en describir sistemáticamente las características del síndrome (Barkley, 1982, En Carboni, 2011), para referirse a “fallos en el control moral” que no obedecían a deficiencias intelectuales. El autor, analizando detalladamente 20 historias clínicas de niños que presentaban problemas de conducta, realizó una descripción precisa de las características que presentaban estos niños describiéndolos como: “violentos, revoltosos, inquietos, molestos, destructivos, incapaces de prestar atención y con una reducida sensibilidad a los castigos, con fracaso escolar, labilidad emocional y elevada frecuencia de anomalías físicas sin importancia” (Tuber, 2010).

Tredgold (1908, En Carboni, 2011), así mismo, describió en su libro “Deficiente Mental” a niños con problemas de conducta, a los que clasificaba como niños con deficiencias mentales ya que no podían beneficiarse de la enseñanza ordinaria, aunque sí lo hacían si se les prestaba una atención individualizada. Tredgold habla también de daño cerebral en el área de lo que él denominaba “sentido moral”, lo que a su juicio se transmitía de generación en generación.

A partir de los años sesenta, la dificultad para comprobar la existencia de daño neurológico como factor causal del TDAH, provoca un cambio en la consideración de este trastorno. Comienzan a aparecer planteamientos distintos de las comunidades médica y educativa, que siguen manteniéndose en buena medida en la actualidad. De esta forma, desde la medicina, se sustituye la interpretación del TDAH como un

trastorno del comportamiento resultante de un daño cerebral por el concepto de “disfunción cerebral mínima”. Este nuevo abordaje era más aceptable ya que los resultados de diferentes estudios señalaban que los niños con daño cerebral eran más infantiles, negativistas y compulsivos que los normales, pero no más activos ni más agresivos Erhardt y Cols (1963, En Carboni, 2011), hallazgos que entraban en contradicción con la hipótesis de la lesión cerebral.

La perspectiva actual sobre el TDAH queda plasmada en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-IV, 2000), y en la Clasificación Internacional de Trastornos Mentales incluye el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en el apartado de trastornos de inicio en la infancia y la adolescencia y más concretamente en el grupo de trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador, junto con el trastorno disocial y el trastorno negativista /desafiante.

a) Características del TDAH

Hiperactividad: Frecuentemente mueve las manos o pies, o se mueve en su sitio. Frecuentemente se levanta en clase o en otras situaciones cuando debe permanecer sentado. Corren o saltan excesivamente en situaciones inapropiadas Suelen entorpecer los asuntos de los demás, tocan cosas que no deben. Están siempre en movimiento

como si estuvieran "con el motor en marcha" Frecuentemente hablan en exceso. Suelen tener más accidentes de los normales.

Impulsividad: Actúan antes de pensar sin tener en cuenta las consecuencias. Interrumpen constantemente conversaciones y juegos Se muestran impacientes; les cuesta esperar su turno Suelen resistirse a la disciplina Responden impulsivamente y antes de que se haya completado la pregunta Escasa tolerancia a la frustración.

Déficit de Atención: Tienen dificultades para mantener la atención en tareas o en el desarrollo de actividades lúdicas No parecen escuchar cuando se les dirige la palabra. Se distraen con facilidad; suelen dejar lo que están haciendo para atender a ruidos o hechos triviales les cuesta seguir instrucciones u órdenes y no finalizan sus tareas Son muy olvidadizos con sus tareas cotidianas Cambian continuamente el foco de atención, sin alcanzar nunca el objetivo final Pierden con frecuencia los elementos necesarios para sus tareas o actividades (lápices, cuadernos, juguetes, etc.) (Pizarro,2003).

3.8 Fundamentos teóricos del enfoque cognitivo.

El concepto básico de este enfoque es el de cognición. Es este un término que incluye ideas, creencias, imágenes, atribuciones, expectativas, etc. Girando todo ello entorno al concepto de significado, y especialmente de cómo se construye ese significado. La terapia cognitiva es una forma de intervención de la psicoterapia que se centra en la reestructuración cognitiva, ya que considera que las distorsiones que tenemos producen consecuencias negativas sobre las conductas y las emociones, las cuales al ser procesadas causan una determinada reacción en una persona.

Por otro lado, el auge de las terapias cognitivas también se debe a que durante las últimas décadas se produjo una “cognitivación” de la psicoterapia, de modo que es inconcebible algún tipo de terapia que no postule de forma directa o indirecta alguna modalidad de cambio cognitivo.

(Feixas y Miró, 1993), presentan una cronología de las terapias cognitivo-conductuales donde refiere que la terapia cognitiva fue conocida por primera vez en el año de 1993, por Beck conocidas como terapias de reestructuración cognitiva.

Mientras tanto para Feixas y Miró. Refieren que los terapeutas cognitivos suelen mencionar como principal referente a Enchiridion de Epicteto en el siglo I.D.C., que reza “no son las cosas mismas que nos perturban, si no las opiniones que tenemos de las cosas”. Durante el desarrollo de las terapias cognitivas se pueden distinguir algunas

principales, tal como Kelly 1955 quien presenta la primera teoría de la personalidad y un enfoque de la clínica y de la terapia que se puede considerar “cognitivo”. Según su principal postulado, la anticipación es el responsable de los procesos psicológicos del individuo.

Por otro lado Albert Ellis y Aaron T. Beck fueron destacados fundadores de las terapias cognitivas. Ambos se desarrollaron en el psicoanálisis, sin embargo; no estaban de acuerdo con las técnicas que estetenía así como los conceptos. Aaron Beck concibe la terapia cognitiva como un sistema de psicoterapia basado en el supuesto de que la forma en que los individuos perciben y estructuran su experiencia determina sus sentimientos y acciones. Por lo que Beck se interés o más por el tratamiento para las personas que padecían depresión es fundamental conocer el concepto de triada cognitiva la identificación de este es una visión negativa de: a) si mismo, b) el mundo y las experiencias presentes y c) el futuro.

Dentro de la Psicoterapia cognitiva podemos encontrar diversas técnicas para la mejora del Individuo entre las que caben destacar:

a) Reestructuración Cognitiva

Moreno (2005) define reestructuración cognitiva como un proceso de intervención en el que su finalidad es facilitar recursos al paciente para que pueda

practicarlos y así enfrentar los conflictos y situaciones que surjan, en la cual es necesario llevar diferentes métodos para poder cambiar y posicionarlo con pensamientos más razonables.

González y López (2006) definen reestructuración cognitiva como una técnica utilizada para producir un cambio significativo, en las diferentes formas de pensar ante cualquier situación que se le presente a un individuo.

El Origen del término y objetivos. Ellis y Beck como se cita en Márquez (2013) explican que el término reestructuración cognitiva está basado en el resultado del comportamiento y expresión de las personas, este surge según la percepción de todo lo que ha acontecido ya sea de su presente o de su pasado, no busca únicamente conocer el sentir de las personas, sino cómo el paciente interpreta la situación de su problema, esta técnica busca que el paciente logre modificar sus pensamientos disfuncionales.

La reestructuración cognitiva intenta identificar comentarios irracionales de sí mismo que provocan en ellos diferentes cambios conductuales, emocionales y físicos, por lo regular se relacionan con el miedo al fracasar y llegar a sentir desaprobación y por ello actúan con libertad, sin analizar lo que realmente les pase, este término busca en las personas entender instrucciones específicas las cuales son útiles para poder controlarse y manejar ansiedades, estrés, miedo, y enojo.

Muriel (2007) comenta que el término también puede ser denominado como técnicas racionales, esta técnica surge en el año 1962, de la terapia racional emotiva (TRE) por Albert Ellis y apoyándose de la terapia cognitiva de Beck. Dentro de los objetivos principales a tomar en cuenta en la técnica de reestructuración cognitiva, están:

- 1.- Brindar información al paciente acerca del surgimiento de la situación en la que se encuentra.
- 2.- Acompañar al paciente en listar las ideas y pensamientos irracionales por medio de una observación de sí mismo.
- 3.- Una vez reconocidas las ideas irracionales se brindan más opciones a manera que el paciente pueda dejar de utilizarlas.
- 4.- Comentar sobre la vida propia y aplicar todo lo anterior para tener idea de los resultados probables.

Oblitas (2010) explica que al trabajar con reestructuración cognitiva, se deben dejar claros todos los pensamientos negativos, como influyen estos en la persona, en las situaciones diarias de su vida, el efecto que traen las distintas experiencias y pensamientos, para ello se puede utilizar la imaginación, preguntas y experiencias diarias. Cuando se trabajan con los Pensamientos negativos resulta difícil encontrarlos debido a que el paciente se centra más en los que no son muy importantes y en los que le provocan más satisfacción.

b) Relajación

Podemos definir la relajación como un estado de calma y de paz interior que hace desaparecer o disminuir aspectos como la tensión, el estrés, el miedo, el nerviosismo, la ansiedad...“ La relajación es el medio por el cual podemos llegar a experimentar la libertad de vivir en el estado de conciencia que deseamos” (Escalera Gámiz, 2009).

Es el estado natural del ser humano, que en ocasiones se ve afectado por otros agentes anteriormente mencionados. Permite al cuerpo estar tranquilo, descansado, tanto a nivel mental como corporal. Debemos intentar mantenernos siempre en este estado, pero si por circunstancias se altera, tendremos que intentar alcanzarlo de nuevo.

Según Césari (1995, En Fernández, 1997) gracias a la técnica de la relajación se trabaja la parte psicocorporal del individuo. Según este autor “la base de la práctica relajante estaría formada por el cuerpo y la mente, que sería la unidad soma-psi que y relaciona la experiencia que vive nuestro cuerpo con la toma de conciencia de éste que vivencia nuestra mente”. Con ello podemos analizar las rigideces, las molestias, las emociones, los pensamientos y las conmociones.

Aquellas personas que adquieran el hábito de practicar, en los momentos necesarios, la relajación, obtendrán mayores ventajas que los que pasen por alto esta

práctica. Por ello es importante que se comience a trabajar con ello desde edades tempranas, para poder verlo como un hábito de la vida diaria. En los más pequeños esto crea una visión más positiva de sí mismo, aumenta su autoestima y favorece la socialización, entre otros de los muchos beneficios que nos puede proporcionar.

En el artículo La Relajación en Educación Infantil de Águeda M^a Escalera Gámiz nos señala los beneficios que nos puede proporcionar la práctica de la relajación: “la práctica diaria de la relajación nos aporta múltiples beneficios a nuestro organismo”, como son: disminución de la ansiedad; aumento de la capacidad de enfrentar situaciones estresantes; estabilización de las funciones cardíaca y respiratoria; aumento de la velocidad de reflejos; aumento de la capacidad de concentración y de la memoria; aumento de la eficiencia en la capacidad de aprendizaje; incremento de la habilidad para relajarse cada vez que lo necesite y estemos donde estemos; sincronización armónica de la mente y el cuerpo; aumento de la capacidad de reflexión; aumento de la tendencia natural de conocerse a sí mismo; aumento de la disposición del organismo a curarse a sí mismo; incremento de la capacidad creativa; aumento considerable de la capacidad de visualización interna dirigida; aumento de la facilidad de pensar en positivo; tendencia creciente al mejoramiento de la autoimagen positiva; aumento de la confianza en sí mismo; aumento de la temperatura cutánea; disminución de la tensión arterial; mejora en la circulación sanguínea; normalización de la respiración; sensación de eliminación de tensiones; aumento de la recuperación física y mental; aumento de la oxigenación cerebral; ensanchamiento del campo de conciencia; mejora en la calidad

del sueño; y mayor facilidad para recordar los sueños acontecidos mientras se duerme (Escalera , 2009).

B1) Técnicas de Relajación.

De entre todas las técnicas de relajación que existen, cabe destacar dos técnicas europeas que se utilizan como pilares fundamentales para cualquier práctica de relajación. Son el método de relajación progresiva muscular de Jacobson y el método autógeno de Schultz.

B2) Relajación Progresiva Muscular de Jacobson (1934).

Esta práctica de relajación se centra en el cuerpo humano y sus componentes, digamos que es más bien una relajación física, aunque de manera secundaria afecte también a la mente. Como dicen David de Pardo y Martina Charaf (2000), la técnica consiste en la tensión y distensión de los músculos. Debe hacerse de forma organizada. Tenemos que tratar de sentir cada una de las partes de nuestro cuerpo e intentar relajar nuestros músculos. A la hora de llevarlo a la práctica podemos utilizar la voz, una grabación, música relajante, cualquier anexo que nos ayude, bien narrándonos el ejercicio o bien con complemento relajante, como podría ser la música.

“El fin es que el individuo sea capaz de reconocer sus músculos y diferenciar en qué estado se encuentran, para poder actuar siempre que sea necesario”. Cuando nos alteramos, nos angustiamos o nos estresamos, automáticamente y de forma independiente, nuestro cuerpo comienza a manifestar ciertos cambios: la respiración aumenta, el ritmo cardíaco se acelera, sentimos un constante nerviosismo, padecemos de tensión muscular... por ello, si lo que queremos es llegar al otro extremo, a la relajación, tendremos que intentar llegar a las circunstancias contrarias. Debemos intentar calmar nuestra respiración, lo que hará que disminuyan las pulsaciones y el ritmo cardíaco, y así poco a poco iremos dejando más lejos el nerviosismo corporal y nos iremos acercando más hacia un estado de reposo y relax (Charaf, 2000).

Según David de Prado y Martina Charaf (2000)“Una correcta respiración (profunda y diafragmática) garantiza una mejor oxigenación, un ritmo pausado y equilibrado, evitándonos cansancios y fatigas innecesarias”. La base de la relajación es la respiración, por eso si pretendemos llegar a un estado de relax lo primero que debemos hacer es dominar nuestra respiración y a partir de ahí ya podemos practicar otros métodos de relajación.

B3)Entrenamiento Autógeno de Schultz

Como dicen David de Pardo y Martina Charaf (2000), Schultz en 1912 crea un método de relajación basado en la auto-hipnosis, con la cual puedes adquirir un elevado estado de calma, que se diferencia de la hipnosis en que a ser de manera autónoma no dejas que otro individuo pueda controlar tu mente y tu cuerpo.

En la auto-hipnosis no se llega la pérdida de consciencia y eres capaz de observar en todo momento lo que ocurre a tu alrededor. El método de Schultz consta de dos ciclos. En el primero se llevan a cabo seis tipos diferentes de ejercicios en los que se trabaja con la pesadez del cuerpo, el calor, enfriamiento de la cabeza, regulación del pulso cardíaco, respiración, calor abdominal. A la vez se emplean ciertas señas verbales como “estoy tranquilo” “estoy en calma”... Tenemos que ir notando las partes de nuestro cuerpo mientras repetimos esas frases para que haga efecto hipnotizante en nuestro cerebro. Ese sería ya el segundo ciclo, en el que trabajamos con la mente. Necesitamos conseguir una gran concentración y a partir de ahí podemos meditar sobre algún objeto, algún sentimiento, problema, inquietud.

b) Biblioterapia.

El término biblioterapia tiene sus orígenes en las palabras griegas *Biblion* –libro- y *therapeia*–tratamiento. Según Bentes Pinto (2005) el término como tal fue acuñado en el siglo XX, más específicamente en agosto de 1916, por Samuel Mc ChrodCrothers en un artículo de su autoría llamado “Literatura Clínica”.

Sin embargo, la idea de la terapia con libros surge en la antigüedad. Diversos autores de la Bibliotecología, la Psicología, la Medicina, han desarrollado sus propios conceptos de Biblioterapia. Se presentan a continuación definiciones que han aportado a la formación de esta rama. FortkampCaldin (2001) menciona en su artículo la lectura como función terapéutica las siguientes definiciones:

Alice Bryan (citada por Shrodes, 1949) define la biblioterapia como “la prescripción de materiales de lectura para desarrollar la meditación, nutrir y mantener la salud mental”. Entre sus objetivos menciona que la misma le permite al lector verificar que hay más de una solución para sus problemas y ver sus emociones en paralelo a las emociones de otros. L.H. Tweffort (citada por Shrodes, 1949) entiende a la biblioterapia como un método auxiliar de la psicoterapia que colabora en los tratamientos a través de la lectura la cual le otorgaría al paciente un mejor conocimiento de sí mismo y de sus relaciones con otros logrando así una mejor adaptación en su vida.

Louise Rosenblatt (1949, En Da Silva, 2005) plantea la utilidad de la literatura de ficción como auxilio para la resolución de conflictos de los individuos propios y con otros. La Asociación de Bibliotecas de Instituciones de los Estados Unidos Limper (1973, En Da Silva, 2005) toma como definiciones de Biblioterapia: la utilización de materiales de lectura seleccionados como auxilio terapéutico en la medicina y la psiquiatría; una orientación en la solución de problemas personales por medio de la lectura dirigida.

Ya en 1988, la Asociación de Agencias Bibliotecarias Cooperativas y especializadas (ASCLA) de la Asociación de Bibliotecas Americanas (ALA) aceptó la siguiente definición de biblioterapia: "...un proceso de discusión guiado por un facilitador usando la literatura como un catalítico para promover la introspección, el desarrollo normal y la rehabilitación" (García Fuentes, 1996).

Caroline Shrodes (citada por Caldin, 2001) pionera en el estudio del área define a la biblioterapia en su trabajo como "un proceso dinámico de interacción entre el lector y el texto literario de ficción, que puede atraer sus emociones y liberarlas para usarlas en forma consciente y productiva". Para Shrodes la literatura de ficción es la más indicada para garantizar una experiencia emocional en el lector logrando, a través de la introspección, cambios en la conducta.

En trabajos posteriores Clarice Fortkam Caldin, basándose en el trabajo de Shrodes, define: la biblioterapia admite la posibilidad de terapia por medio de la lectura de textos literarios. Contempla no solamente la lectura de historias sino también las prácticas que proporcionen la interpretación de los mismos. Así, el sujeto, al tener la libertad de interpretar lo leído puede otorgarle un nuevo sentido. Este intercambio de interpretaciones es lo más importante en el Diálogo biblioterapéutico.

La misma autora menciona como componentes biblioterapéuticos: Catarsis: según Aristóteles la catarsis es por un lado MEDIO y por otro EFECTO. En el área de competencia podríamos decir entonces que como mediola catarsis permite transferir los conflictos morales y afectivos a los personajes y de esta manera enfrentarlos por no ser directamente propios. En cuanto a efectola catarsis modera la intensidad de los conflictos: la transferencia de los sentimientos a un personaje ocasiona alivio y una posterior liberación.

Humor: menciona Freud que un hombre con sentido del humor se coloca por encima de su propia condición y considera los infortunios con cierto desinterés. En la biblioterapia es destacado el papel del humor en los textos literarios. La capacidad de burlarse de si mismo es en sí misma terapéutica.

Introyección y Proyección: mediante estos componentes el lector u oyente puede atribuirse cualidades deseables de los personajes de ficción tomándolas como propias y también atribuir a estos personajes sus dolores, conflictos, librándose momentáneamente de ellos y, de esta manera, resolverlos más fácilmente. Ambos componentes están altamente relacionados con el mecanismo de la identificación.

Identificación: aunque generalmente se da de manera inconsciente, la identificación con personajes permite vivenciar situaciones a veces imposibles en la vida real. Ouaknin (citado por Caldin, 2005) verificó la repercusión de la lectura sobre el estado de ánimo y sobre la salud del hombre, en parte porque su identidad se construye a través de las identificaciones procesadas a lo largo de su vida.

Introspección: al permitirse tener “una mirada interior” el sujeto puede reflexionar sobre sus conflictos y sentimientos y, de esta manera, modificar sus acciones. Shrodes (citada por Caldin, 2005) considera terapéutica la introspección por la capacidad que le da al individuo de producir un mejor entendimiento de sus emociones y favorecer su reeducación.

Basados entonces en los trabajos de investigación de Caldin se desarrolla una propia concepción de la Biblioterapia definiéndola como: “las prácticas realizadas con textos literarios en su forma verbal y no verbal (lectura, narración, teatro...) como apoyo

al mejoramiento de la calidad de vida de los individuos, colaborando en la solución de situaciones difíciles de su vida y generando nuevos mecanismos para enfrentar y resolver problemas”. Las prácticas biblioterapéuticas deben tener como objetivo la consecución de uno o más de los componentes biblioterapéuticos: catarsis, humor, introyección, proyección, identificación y/o introspección.” (caldin, 2005).

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE TESIS

4.1 Contextualización de la propuesta.

Nombre: Curso-Taller: Transformando mi práctica docente en el nivel primaria.

Objetivo: Facilitar estrategias de inclusión e intervención áulica a los docentes regulares para favorecer habilidades en docentes de primaria para la atención de niños que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la participación.

Justificación: el curso-taller : Transformando mi práctica docente en el nivel primaria, surge de la necesidad de orientar a los docentes de la escuela Primaria Revolución de la ciudad de Orizaba Ver., docentes donde están involucrados alumnos con NEE, los cuales presentan desconocimiento tanto en la inclusión de los alumnos especiales con sus compañeros así como en el dominio de estrategias didácticas aplicadas en el salón de clases. Debido a que durante las prácticas profesionales se observó la falta de integración e interacción del docente hacia los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, debido al desconocimiento de la discapacidad como la falta de estrategias áulicas que le permitan lograr un aprendizaje significativo al alumno.

Población: Docentes regulares de la escuela primaria Revolución de la ciudad de Orizaba, Ver.

Área: Educativa

Este trabajo está enfocado en el área de la psicología Educativa. La psicología educativa es la disciplina que se encarga de los procesos de enseñanza-aprendizaje; amplía los métodos y teorías de la psicología en general y también fundamenta sus propias teorías en el ámbito educativo puede conceptuarse como un ámbito de conocimiento con una existencia propia, como una disciplina que ocupa un espacio claro en el conjunto de las disciplinas psicológicas y educativas. Dentro de su interés está también la eficacia en el aprendizaje en las escuelas por medio de la aplicación de las nociones psicológicas sobre aprendizaje y motivación (Santrock, 2002).

La psicología Educativa se puede delimitar con respecto de las otras ramas de la psicología por que su objetivo principal es la comprensión y el mejoramiento de la educación. Los psicólogos educativos estudian lo que la gente expresa y hace en el proceso educativo, lo que los maestros enseñan y como sus alumnos aprenden de manera significativa en el contexto de un curriculum particular, en un ambiente especifico donde se pretende llevar a cabo la formación. De igual forma, la psicología educativa se orienta hacia el estudio psicológico de los problemas particulares de la

educación, a partir de los cuales se obtienen principios, modelos, teorías, procedimientos de enseñanza y métodos prácticos de instrucción y evaluación; así mismo, métodos de investigación, análisis estadísticos y procedimientos de medición y evaluación para analizar los procesos que desarrollan los estudiantes en su carrera formativa, ya sea de manera escolarizada o no formal. Por lo mencionado, la meta principal de la psicología educativa es comprender la enseñanza y el aprendizaje (De la Mora, 1997).

4.2 Desarrollo de la propuesta.



**CURSO TALLER:
TRANSFORMANDO MI PRÁCTICA DOCENTE EN EL NIVEL PRIMARIA.**

Índice temático.

Introducción

Sesión 1. Conociendo las Diferentes Discapacidades

Sesión 2. Proceso de Identificación de Barreras para el Aprendizaje.

Sesión 3. Estrategias de Trabajo Para Discapacidad Intelectual

Sesión 4. Estrategias de Trabajo para TDAH

Sesión 5. Estrategias de Trabajo para aplicar con alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje Asociadas a Discapacidad Intelectual.

Sesión 6. Estrategias de Trabajo para aplicar con alumnos que presentan Autismo.

Introducción

A continuación se presenta un instrumento que permitirá que los docentes obtengan mayor conocimiento sobre las diferentes Discapacidades y como trabajar estrategias específicas en cada una de ellas.

Este curso-taller contiene 6 sesiones, las cuales tienen una duración cada una de las sesiones de 1 hr con 30 minutos, haciendo un total de 8 hrs. Cada sesión tiene su objetivo específico y consta de tres tiempos inicio, desarrollo y cierre.

SESIÓN 1
CONOCIENDO LAS DIFERENTES DISCAPACIDADES

OBJETIVO	Concientizar a los docentes sobre las barreras físicas, sociales y de comunicación que deben superar los/as niños/as con discapacidad.
DESARROLLO DE ACTIVIDADES	<p>Encuadre:</p> <p>Actividad Rompe Hielo “Cable pelado” (10 minutos)</p> <p>Se buscará a un voluntario para que se retire del salón unos minutos, luego se le explicara al resto del grupo que deben formar un círculo tomados de las manos representando un circuito eléctrico cuyos cables están pelados salvo un breve tramo, el grupo deberá decidir cuál es la única unión (los brazos de dos compañeros) donde el cable no está pelado. Se les explicará que si alguien desea salir del círculo y toca los brazos donde el cable estaría pelado el grupo en su conjunto debe moverse ligeramente y gritar por unos segundos. La única manera de salir del mismo es cortar el cable donde no está pelado (habría una sola opción). La persona que se retiró ingresa al salón y el resto de sus compañeros los rodea formando un círculo. Se explicará que está dentro de un circuito eléctrico cuyos cables están pelados y tiene que evitar tocarlos, que sólo hay un tramo breve donde los cables no están pelados pero que se desconoce.</p> <p>La única manera de salir es cortar el cable en alguna de sus uniones, si intenta cortarlo donde el cable está pelado no podrá hacerlo y podría recibir una descarga eléctrica! No podrá rendirse, el juego finaliza cuando logra salir del circuito.</p> <p><u>Contenido Temático “Ponte en mi lugar” (Role Playing)</u></p> <p>Se realizará un Rally conformando pequeños equipos de 4 integrantes, mencionando a los docentes que jugaran pruebas, en donde se les pondrán situaciones similares a los que se encuentran las personas con discapacidad en su vida cotidiana.</p> <p>Tendrán que realizar diferentes actividades similares a las que se encuentran las personas con discapacidad, completando la actividad todos los integrantes del equipo.</p> <p>Juego sobre ruedas: los maestros deben sentarse en una silla de ruedas y deben realizar una prueba de eslabón, es decir, hacer un recorrido esquivando los conos que marcan el camino.</p> <p>Encéstala: los maestros sentados en una silla de ruedas, han de intentar encestar tres veces una pelota de baloncesto en una canasta de mini básquet.</p> <p>¿Qué me dices?: uno de los maestros debe probar de transmitir un mensaje a sus otros compañeros y hacerse entender sin utilizar la voz.</p> <p>Beber sin ver: los maestros han de llenar un vaso de agua sin ver.</p> <p>Mira cómo pinto, los maestros han de intentar hacer un dibujo</p>

	<p>utilizando los pies o la boca.</p> <p>Juego a ciegas. Juego de ensambladuras dónde los maestros han de intentar meter, con los ojos vendados, piezas en el lugar que les corresponde según su forma.</p> <p>Y ahora, ¿cómo cómo? Hace falta que los maestros prueben de hacer un bocadillo usando únicamente una mano, y que después se lo coman utilizando también una sola mano.</p> <p>Cada vez que un integrante del equipo valla realizando una a una las actividades irán registrándolas en un formato. (Ver anexo A)</p> <p>Actividad de Cierre</p> <p>Se les hará preguntas por escrito a los docentes sobre los ejercicios que realizaron como equipo, basándose en las siguientes preguntas: ¿Cómo te sentiste al estar limitado de una parte de tu cuerpo? ¿Qué actividad de las destinadas a realizar se te dificultó más y por qué? ¿Los integrantes de tu equipo te apoyaron en algún momento para realizar la actividad? Al sentirte vulnerable ¿pensaste en algún momento en abandonar alguna actividad? ¿Qué aprendizaje te dejó esta actividad? (Ver anexo B).</p>
<p>MATERIAL</p>	<p>Un espacio abierto donde se puedan disponer de las diferentes estaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> -1 silla de ruedas -Conos -1pelota de básquet -Jarra y agua -vasos -antifaces -pintura digital -pinceles
<p>TIEMPO</p>	<p>1 hr con 30 minutos</p>

SESIÓN 2 PROCESO DE IDENTIFICACION DE BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE	
OBJETIVO	Capacitar a los docentes sobre la aplicación del formato de observación grupal para identificar alumnos que enfrentan Barreras para el aprendizaje asociados a una discapacidad en el contexto áulico.
DESARROLLO DE ACTIVIDADES	<p>Encuadre</p> <p>Actividad Rompe Hielo (10 minutos)</p> <p>Se forma un círculo con todos los participantes, se pasará una pelota, cuando se tire se mencionara un elemento (Aire, Agua o Tierra) el que atrape la pelota debe mencionar un animal que pertenezca al elemento que mencione ejemplo. (Agua: tiburón) y pasara la pelota a otro diciendo un elemento antes que la atrape el otro participante, no se vale repetir animales y debe responderse rápido, los que pierden van saliendo hasta elegir al ganador.</p> <p>.</p> <p>Contenido temático:(Asignación Gradual de Tareas)</p> <p>Se iniciara la sesión mencionando a los docentes que contestaran las dos primeras preguntas (Ver anexo C) ¿Qué se? ¿Que espero? ¿Qué aprendí?, haciendo referencia a Necesidades Educativas especiales.</p> <p>Se Analizara y brindara información a los docentes sobre una guía de observación de Necesidades Educativas Especiales (ver anexo D) donde podrán identificar alumnos que presentan dificultades significativas en tres ámbitos: Cognoscitivo, psicomotor y psicosocial.</p> <p>Se analizara y se revisara las evaluaciones más específicas que permiten identificar alumnos que presentan Discapacidad.(Ver anexo E)</p> <p>Cierre:</p> <p>Se les entregara a los docentes su formato de preguntas que al inicio se les dio, para que contesten la tercera pregunta ¿Qué aprendí? Con la finalidad de que haya una retroalimentación del tema visto.</p>
MATERIAL	Rotafolio Diapositivas cañón Guía de observación impresas. Formato con preguntas
TIEMPO	1Hr con 30 minutos

SESIÓN 3 ESTRATEGIAS DE TRABAJO PARA DISCAPACIDAD INTELECTUAL	
OBJETIVO	Brindar Información Específica a los docentes sobre las diferentes discapacidades, para facilitar la labor diaria que desempeñan en el contexto áulico integrando a los alumnos que presentan Barreras para el aprendizaje y la participación y mejorar la adaptación del alumno en los diferentes contextos educativos.
DESARROLLO DE ACTIVIDADES	<p>Encuadre:</p> <p>Actividad Rompe Hielo“ Naufrago” (15 minutos)</p> <p>La dinámica consistirá en formar grupos de dos o tres y se les repartirá un pedazo de papel periódico que los utilice como bote salvavidas en donde ninguna persona debe quedar fuera, todos deben salvarse. Se cuenta la historia “iba una vez un barco que cruzo con una tempestad y se formaron botes salvavidas se les da unos segundos para subirse al bote, de los que sobrevivieron ¿x cantidad? se dice el numero de los que hicieron bien el bote”, se continua la dinámica doblando el papel por la mitad y así sucesivamente haciendo el papel más pequeño hasta encontrar el bote ganador. Al término se comparte la experiencia de salvarse de naufragar.</p> <p>Contenido Temático: (Biblioterapia) Se realizara una exposición temática a los docentes sobre: -Definición de Discapacidad Intelectual -la etiología de la Discapacidad Intelectual. -características y necesidades de los alumnos con Discapacidad Intelectual.</p> <p>De la misma manera se expondrá sobre: -Definición de TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad). -la Etiología del TDAH -Características y Necesidades de los alumnos con TDAH</p> <p>Finalmente se abarcara el tema de Autismo contemplando: -Definición del Autismo -Etiología del Autismo -características y Necesidades.</p> <p>Cierre: una vez analizada la información teórica sobre las Diferentes discapacidades se les entregara un formato (Ver Anexo F) con preguntas ¿Qué sabia? ¿Que No sabía? ¿Qué aprendí? Con la finalidad de que haya una retroalimentación de los temas vistos.</p>
MATERIAL	Diapositivas Cañón Periódico. Formato con preguntas
TIEMPO	1Hr con 30minutos

SESIÓN 4 ESTRATEGIAS DE TRABAJO PARA TDAH (TRASTORNO DE DEFICIT DE ATENCION E HIPERACTIVIDAD)	
OBJETIVO	Brindar tres estrategias específicas de trabajo para aplicarlas con alumnos que enfrentan Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad.
DESARROLLO DE ACTIVIDADES	<p>Encuadre:</p> <p>Actividad Rompe Hielo “Obsérvame” (10 minutos)</p> <p>La dinámica consiste en alinear a los docentes uno frente a otro en dos líneas paralelas. Se les darán 30 segundos para mirarse muy bien y observar detalles, se dan la espalda y cambian algún detalle (una diadema, ponerse o quitarse las gafas, una chapa en la camisa...). El objetivo es que adivinen qué cambió su compañero o compañera.</p> <p>Contenido Temático:(Relajación)</p> <p>Se les brindara información a los docentes sobre tres estrategias para trabajar con alumnos que presentan TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad).</p> <p>La primera estrategia será dar a conocer, informar y aplicar a los docentes la técnica de autocontrol llamada “la tortuga”, que se utiliza con el apoyo de un cuento (Ver anexo G), poniendo en práctica con los docentes los ejercicios de esta técnica.</p> <p>La segunda estrategia a revisar y analizar será la de el semáforo de la Autoinstrucción, donde de manera teórica se les expondrá la información y posteriormente con pequeños ejercicios se implementaran a los docentes como aplicar la técnica (Ver anexo H), pues les permitirá obtener mejores resultados para que inicien y concluyan con la actividad cada vez que asignen tareas específicas a los alumnos.</p> <p>La tercera estrategia a trabajar será “economía de fichas”, se les brindara información de forma teórica en qué consiste, y posteriormente se les mostrara un formato (Ver anexo I), para que los docentes conozcan y analicen la información que se registra en el formato para que puedan aplicarlo de forma sistemática y puedan observarse resultados al utilizar la técnica.</p> <p>Cierre: para finalizar con la actividad se les pedirá a los docentes que contesten un formato con las siguientes preguntas (Ver anexo J) ¿Qué aprendí? ¿Qué estrategia consideras necesaria para trabajar con un alumno TDAH? ¿Qué estrategia implementaría en mi salón de clase?.</p>

<p>MATERIAL</p>	<p>Diapositivas- cañón Información impresa sobre (estrategias de intervención áulica con alumnos que presentan TDAH). Cuento sobre autocontrol "la tortuga" Formato economía de fichas Formato del semáforo de autoinstrucción. Formato preguntas actividad de cierre.</p>
<p>TIEMPO</p>	<p>1 Hr con 30 minutos</p>

SESIÓN 5 ESTRATEGIAS DE TRABAJO PARA APLICAR CON ALUMNOS QUE ENFRENTAN BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE ASOCIADOS A DISCAPACIDAD INTELECTUAL.	
OBJETIVO	Brindar Información sobre el fichero de lecto-escritura a los docentes en la utilización específica sobre Discapacidad Intelectual.
DESARROLLO DE ACTIVIDADES	<p>Encuadre:</p> <p>Actividad Rompe Hielo(10 minutos) Aviones de Papel</p> <p>Cada integrante deberá tener un papel y un bolígrafo. Deberán escribir en el papel los nombres y dos cuestiones sobre la persona que va a contestar. Después, deben hacer un avión de papel, cuando los aviones estén listos, todos deben lanzarlos hacia arriba, una y otra vez hasta que estén bastante revueltos. Cada uno debe coger uno de los aviones caídos en el suelo, buscar a su dueño y responderle las preguntas.</p> <p>Contenido Temático:(Asignación Gradual de Tareas)</p> <p>Se mencionara a los docentes que contestaran las dos primeras preguntas (Ver anexo C) ¿Qué se? ¿Que espero? ¿Qué aprendí?, haciendo referencia a Discapacidad Intelectual.</p> <p>Se les brindara información teórica a los docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en alumnos con Discapacidad Intelectual.</p> <p>Se Analizara y brindara información a los docentes sobre un fichero de lecto-escritura abarcando el nivel pre- silábico, silábico y alfabético (ver anexo K) donde podrán identificar las actividades y ejercicios de cada nivel.</p> <p>Actividad de Cierre: se les entregara a los docentes su formato de preguntas que al inicio se les dio, para que contesten la tercera pregunta (ver anexo c) ¿Qué aprendí? Con la finalidad de que haya una retroalimentación del tema visto.</p>
MATERIAL	Diapositivas- cañón Fichero de Lecto- escritura
TIEMPO	1hr con 30 minutos

SESIÓN 6 ESTRATEGIAS DE TRABAJO PARA APLICAR CON ALUMNOS QUE PRESENTAN AUTISMO	
OBJETIVO	Brindar dos estrategias específicas de trabajo áulico a los docentes para trabajar con Alumnos con Autismo.
DESARROLLO DE ACTIVIDADES	<p>Encuadre:</p> <p>Actividad Rompe Hielo(15 minutos) “Descifrando el mensaje”</p> <p>Se formaran dos equipos, cada equipo seleccionara a dos voluntarios, la primera persona deberá salir afuera del salón, a la otra persona se le amarraran las manos y se le dará la indicación de no hablar, solo podrá comunicarse con sus gestos y sin sus manos. Al llegar el voluntario de afuera, la voluntaria con las manos amarradas le pedirá por medio de gesticulación, sin hablar que escriba su nombre. El voluntario que estaba afuera tratara de entender lo que se le pide, descifrando el mensaje.</p> <p>.</p> <p>Contenido Temático: (Asignación Gradual de Tareas)</p> <p>Se mencionara a los docentes que contesten las dos primeras preguntas (Ver anexo C) ¿Qué se? ¿Que espero? ¿Qué aprendí?, haciendo referencia a Autismo.</p> <p>Se les brindara información a los docentes sobre la metodología de trabajo TEACCH (enseñanza estructurada), revisando dos estrategias: Estructuración Física y el uso de agendas (pictogramas).</p> <p>En la primera estrategia se proyectara imágenes de cómo debería estar el aula organizada, dando a conocer la forma de trabajo con el alumno (área de trabajo uno a uno, alumno frente al maestro, maestro al lado del alumno, el maestro detrás del alumno, área de trabajo independiente, área de trabajo cooperativo.).ver anexo (L)</p> <p>La segunda estrategia a revisar y analizar será el uso de los pictogramas, con el uso de agendas personales. Donde los docentes podrán visualizar las actividades destinadas en una jornada diaria. (Ver anexo M).</p> <p>Actividad de Cierre: se les entregara a los docentes su formato de preguntas que al inicio se les dio, para que contesten la tercera pregunta (ver anexo C) ¿Qué aprendí? Con la finalidad de que haya una retroalimentación del tema visto.</p>
MATERIAL	Diapositivas- cañón Formato de preguntas Agendas (pictogramas).
TIEMPO	1 Hr con 30 minutos

ANEXOS

ANEXO A.REGISTRO DE ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL RALLY

EQUIPO 1

ACTIVIDADES A REALIZAR	PARTICIPANTES			
	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
Juego sobre ruedas				
Encéstala				
¿Qué me dices?				
Beber sin ver				
Mira como pinto				
Juego a ciegas				
¿Cómo, como?				

EQUIPO 2

ACTIVIDADES A REALIZAR	PARTICIPANTES			
	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
Juego sobre ruedas				
Encéstala				
¿Qué me dices?				
Beber sin ver				
Mira como pinto				
Juego a ciegas				
¿Cómo, como?				

EQUIPO 3

ACTIVIDADES A REALIZAR	PARTICIPANTES			
	Participante 1	participante 2	participante 3	participante 4
Juego sobre ruedas				
Encéstala				
¿Qué me dices?				
Beber sin ver				
Mira como pinto				
Juego a ciegas				
¿Cómo, como?				

(ANEXO B)

Sesión 1. Actividad: “Ponte en mi Lugar”

INSTRUCCIONES: De acuerdo con la actividad realizada (Ponte en mi lugar), contesta de manera honesta y clara las siguientes preguntas:

1.- ¿Cómo te sentiste al estar limitado de una parte de tu cuerpo?

2.- ¿Qué actividad de las destinadas a realizar se te dificultó más y por qué?

3.- ¿Los integrantes de tu equipo te apoyaron en algún momento para realizar la actividad?

4.-Al sentirte vulnerable, ¿pensaste en algún momento en abandonar alguna actividad?

5.- ¿Qué aprendizaje te dejó esta Actividad?

ANEXO C. (DE LA SESIÓN 2)

DATOS GENERALES

Nombre del Docente: _____

Grado y Grupo que atiende: _____

Instrucciones: De acuerdo con tus conocimientos previos y en honestidad contesta las siguientes preguntas.

¿Qué se?	¿Qué espero?	¿Qué aprendí?

CUADRO PAC PRIMARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRESO EN EL DESARROLLO

SOCIAL



INDEPENDENCIA PERSONAL

Comida

1. Succiona bien la comida.....	A
2. Muestra que reconoce la comida.....	A
18. Mueve la boca para comer.....	B
19. Come semisólidos con cuchara.....	B
37. Utiliza los dedos para comer, pero no los muerde.....	C
38. Coge con la cuchara del plato y la lleva a la boca para comer.....	C
56. Muerde galletas, rosquillas, etc.....	D
57. Hace la comida comestible, pelándola (plátano) o desenvolviéndola sin recordarle que es necesario hacerlo.....	D
58. Utiliza la cuchara (puede desparramar algo de comida).....	D
76. Bebe de una taza sin ayuda, sin derramar y amarrándola.....	E
77. Come sin ayuda.....	E
106. Utiliza el tenedor sin dificultad (la comida puede estar cortada y preparada).....	F
107. Es capaz de tomar una bebida por si solo, sin ayuda.....	F

Movilidad

3. Sostiene la cabeza.....	A
4. Se sienta con pequeña ayuda.....	A
20. Se sienta con la espalda casi derecha, sin soporte durante periodos cortos.....	B
21. Brinca.....	B
39. Se levanta y se mantiene de pie y se mantiene agarrado.....	C
40. Anda a gatas o arrastrándose.....	C
59. Descubre medios de obtener cosas que necesita.....	D
60. Anda con ayuda.....	D
78. Sube escaleras, juntando los dos pies en cada peldaño.....	E
79. Baja escaleras, juntando los dos pies en cada peldaño.....	E
108. Corre.....	F
109. Trae o lleva grandes objetos.....	F

Aseo y lavado

22. Utiliza el orinal (o el retrete) cuando se le coloca en el.....	B
41. Los movimientos del intestino son generalmente regulares.....	C
61. Ha establecido alguna regularidad durante el día y espera un tiempo razonable antes de que se le atienda.....	D
62. Indica cuando esta mojado y/o sucio.....	D
80. Durante el día tiene el control de su vejiga, pero ha de ir bastante a menudo.....	E
81. "Esta entrenado en el uso del retrete", con accidentes infrecuentes.....	E
110. Pide ir al retrete o va por si mismo.....	F
111. Se sube al asiento del retrete.....	F
112. Se cuida de si mismo en el retrete, sin necesitar ayuda excepto para limpiarse.....	F
113. Se seca las manos adecuadamente, sin mucha ayuda.....	F

Vestido

42. Cooperera pasivamente cuando le visten.....	D
63. Alarga sus brazos y pies cuando se le viste.....	D
82. Ayuda cuando le visten.....	E
83. Se quita los calcetines.....	E
114. Se quita y pone sencillas prendas de vestir.....	F
115. Se desabrocha botones accesibles.....	F



COMUNICACIÓN

DESDE

5. Ruidos guturales, gritos.....	A
6. Gorjeos.....	A
23. Sonidos mmmm o ssss.....	B
24. Vocales unidas.....	B
25. Dos sílabas da-da, ba-ba, etc.....	B
43. Una palabra clara.....	C
44. Tres o cuatro palabras claras.....	C
64. Jerga incipiente (muchas palabras inteligibles).....	D
65. Veinte palabras sueltas.....	D
84. Combinación de dos palabras: voy papa, en coche, etc.....	E
85. Frases con tres palabras quiero una bebida, etc.....	E
86. Pronombre A mi, mi.....	E
87. Se refiere a si mismo por su propio nombre.....	E
88. Utiliza nombres de objetos familiares.....	E
116. Constantemente hace preguntas ¿Qué es esto? ¿Y qué es aquello?.....	F
117. Se refiere a si mismo como "Yo".....	F
118. Pregunta con la forma "por que".....	F
119. Expresa sentimientos, deseos, problemas, verbalmente.....	F
120. Narra experiencias de una manera coherente.....	F
121. Da su nombre completo cuando se le pide.....	F

HASTA

7. Escucha música.....	A
8. Busca el sonido con los ojos.....	A
9. Vuelve la cabeza hacia el sonido.....	A
26. Sigue el movimiento de los objetos con los ojos.....	B
27. Mira a su alrededor.....	B
28. Copia sonidos cuando los oye.....	B
29. Responde al NO.....	B
45. Entrega objetos al pedírselos.....	C
46. responde a preguntas, por ej. ¿Dónde esta tu vestido? si los objetos están a la vista.....	C
66. Responde a indicaciones, por ej. "ven aquí".....	D
67. Escucha el ritmo y está interesado en la repetición de sonidos.....	D
89. Obedece instrucciones sencillas.....	E
90. Escucha historias sencillas.....	E
91. Entiende ordenes que contengan: sobre, en, detrás, debajo, encima, enfrente de, arriba, debajo.....	E
122. Puede diferenciar correctamente entre una cosa y muchas cosas.....	E
123. Escucha historias mas variadas y mas largas.....	E
124. Escucha y atiende a razones dadas verbalmente.....	F



SOCIALIZACIÓN

10.-Muestra una expresión consciente.....	A
11.-Busca, sonrío y vocaliza.....	A
12.-Se vuelve y responde a la gente.....	A
13.-Reconoce a las personas familiares.....	A
30.-Muestra interés por extraños, mirando sus movimientos.....	B
31.-Responde a expresiones faciales, por ej. Devuelve sonrisas.....	B
47.-Juega a "tortitas".....	C
48.-Atrae la atención haciendo ruidos.....	C
49.-Necesita la aprobación del adulto para portarse bien.....	C
50.-Intenta hacer reír a otros.....	C
51.-Muestra afecto o cariño.....	C
68.-Mira su imagen en el espejo con interés.....	D
69.-Exige posesiones propias.....	D
70.-Muestra objetos y los ofrece.....	D
71.-Mueve la mano para decir adiós.....	D
93.-Juega en compañía con otros, pero aun no colabora con otros.....	E
94.-Ha aprendido a responder a las otras personas como ellas desean.....	E
95.-Trae y lleva lo que se le pide.....	E
96.-Le gusta ver dibujos en los libros.....	E
125.-Espera "su turno", puede "participar" a veces.....	F
126.-Ayuda en tareas domesticas, por ej.: limpiar mesas, barrer, etcétera.....	F



OCUPACION

Habilidad manual (Movimientos finos de dedos)

14.-Es capaz de sostener objetos con las manos durante periodos cortos.....	A
15.-Es capaz de sujetar con las manos objetos cuando se le ofrecen.....	A
32.-Se pasa cosas de una mano a otra.....	B
33.-Coge pequeños objetos entre los dedos y el pulgar.....	B
34.-Utiliza el dedo índice para explorar.....	B
52.-Hace rayas con el lápiz o pinturas.....	C
57.-Mete la mano en un recipiente y coge todos los objetos que hay en el.....	C
72.-Espontáneamente garabatea con pinturas o lápiz.....	D
73.-Pone ladrillos, cajas, etc., unos sobre otros.....	D
97.-Puede ensartar cuentas gordas.....	E
98.-Puede desatornillar tuercas o dar vueltas a una manilla.....	E
99.-Echa agua de una taza a otra.....	E
127.-Puede cortar papel con tijeras.....	F
128.-Maneja objetos quebradizos por ej. Loza, bastante bien.....	F

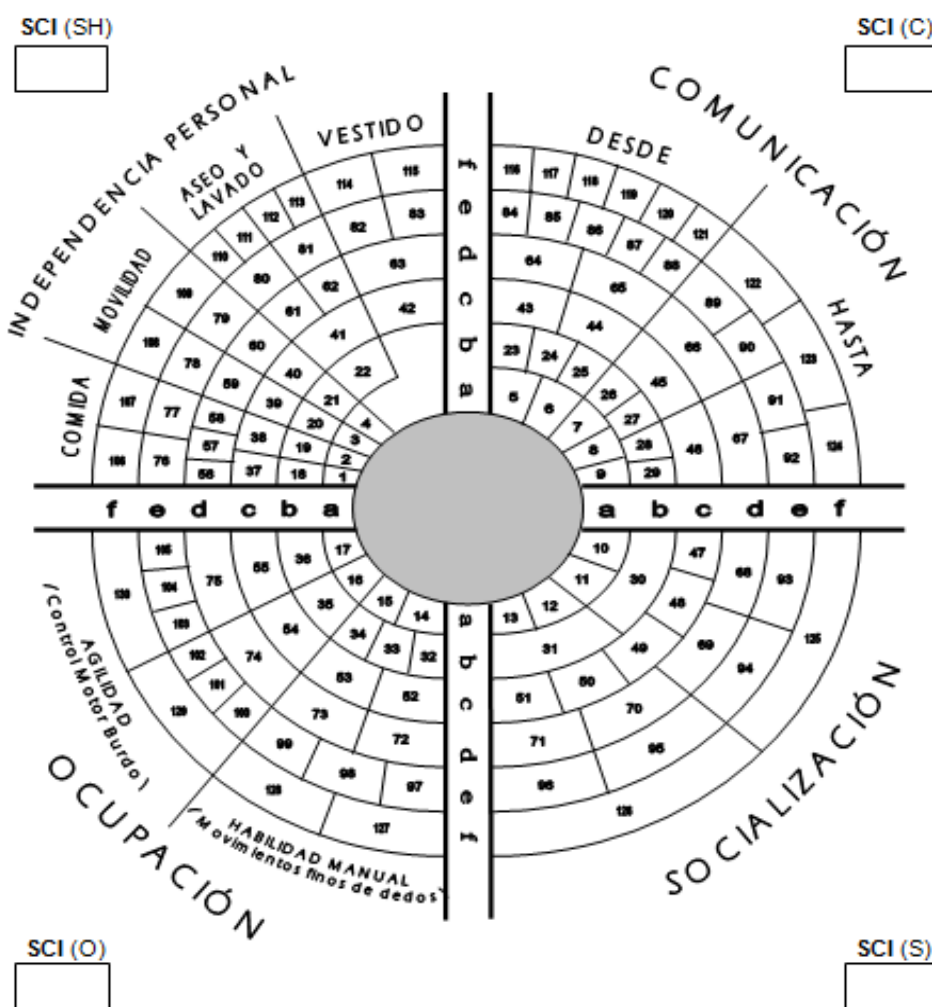
Agilidad (Control motor burdo)

16.-Intenta buscar objetos con la mano, aunque no atine.....	A
17.-Manipula objetos.....	A
35.-Alcanza objetos moviéndose hacia delante.....	B
36.-Tira objetos al suelo.....	B
54.-Busca los objetos caídos inclinándose sobre ellos.....	C
55.-Alinea dos o mas cubos o ladrillos.....	C
74.-Puede dar una patada a una pelota sin caerse.....	D
75.-Tira el balón intencionalmente sin caerse.....	D
100.-Coge objetos sin caerse.....	E

- 101.-Puede dar saltos con ambos pies.....E
- 102.-Abre puertas.....E
- 103.-Se sube a una silla y puede estar en ella.....E
- 104.-se sienta por si mismo en la mesa.....E
- 105.-Quita la tapa de una caja y la vuelve a poner en una caja.....E
- 129.-Salta con ambos pies desde el final de la escalera al suelo sin requerir ayuda.....F
- 130.-Se mantiene sobre un pie "a la pata coja" por cortos periodos.....F

PAC PRIMARIO. CUADRADO PARA LA EVALUACION DEL PROGRESO EN EL
DESARROLLO SOCIAL.

Nombre: Edad:



Nombre:	No. de Exp.	
Escuela:		
Edad:	Fecha de nacimiento:	Fecha de examen:
No. De aplicación	Fecha de la última aplicación:	
Nombre del examinador:	Firma:	

ANEXO E (SESIÓN 2).

CUESTIONARIO DE CONDUCTA DE CONNERS PARA PROFESORES

Instrucciones:

ÍNDICE DE HIPERACTIVIDAD PARA SER VALORADO POR LOS PROFESORES				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Tiene excesiva inquietud motora.				
2. Tiene explosiones impredecibles de mal genio.				
3. Se distrae fácilmente, tiene escasa atención.				
4. Molesta frecuentemente a otros niños.				
5. Tiene aspecto enfadado, huraño.				
6. Cambia bruscamente sus estados de ánimo.				
7. Intranquilo, siempre en movimiento.				
8. Es impulsivo e irritable.				
9. No termina las tareas que empieza.				
10. Sus esfuerzos se frustran fácilmente.				

Asigne puntos a cada respuesta del modo siguiente:

NADA = 0 PUNTOS.

POCO = 1 PUNTO.

BASTANTE = 2 PUNTOS.

MUCHO = 3 PUNTOS

Para obtener el **Índice de Déficit de Atención con Hiperactividad** sume las puntuaciones obtenidas.

Puntuación:

Para los **NIÑOS** entre los 6 – 11 años: una puntuación >17 es **sospecha** de DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD.

Para las **NIÑAS** entre los 6 – 11 años: una puntuación >12 en Hiperactividad significa **sospecha** de DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD.

ANEXO F. (Sesión 3)

DATOS GENERALES

Nombre del Docente: _____.

Grado y Grupo que atiende: _____.

INSTRUCCIONES: Del tema visto, con honestidad conteste las siguientes preguntas.

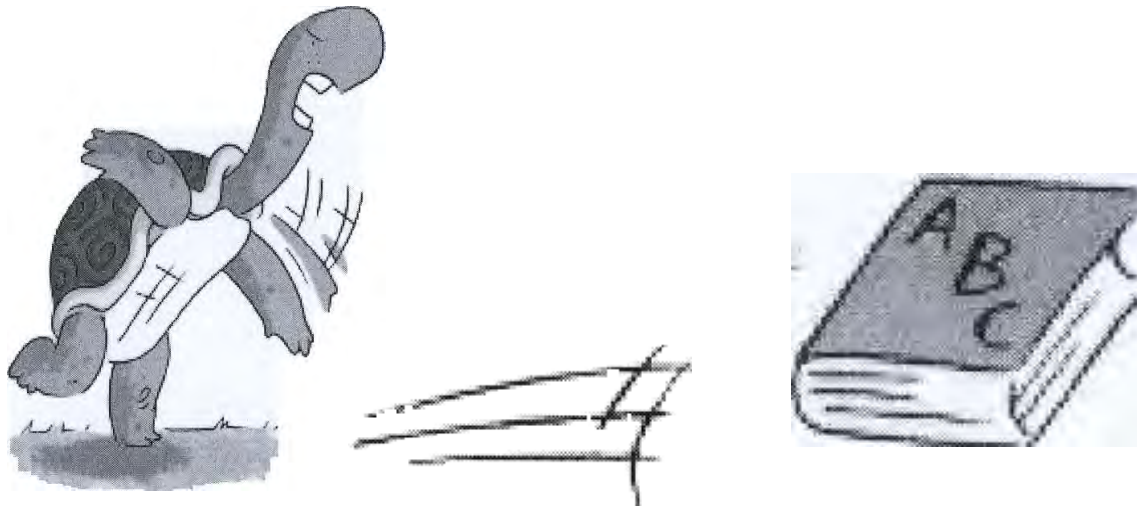
¿Qué sabía?	¿Qué No sabía?	¿Qué Aprendí?

ANEXO G. (SESIÓN 4)

HISTORIA DE LA TORTUGA

Hace mucho tiempo, en una época muy lejana, vivía una tortuga pequeña y risueña. Tenía años y justo acababa de empezar de primaria. Se llamaba Juan-tortuga. A Juan-tortuga no le gustaba ir a la escuela. Prefería quedarse en casa con su madre y su hermanito. No quería estudiar ni aprender nada: sólo le gustaba correr y jugar con sus amigos, o pasar las horas mirando la televisión. Le parecía horrible tener que leer y leer, y hacer esos terribles problemas de matemáticas que nunca entendía. Odiaba con toda su alma escribir y era incapaz de acordarse de apuntar los deberes que le pedían.

Tampoco se acordaba nunca de llevar los libros ni el material necesario a la escuela. En clase, nunca escuchaba a la profesora y se pasaba el rato haciendo ruiditos que molestaban a todos. Cuando se aburría, que pasaba a menudo, interrumpía la clase chillando o diciendo tonterías que hacían reír a todos los niños. A veces, intentaba trabajar, pero lo hacía rápido para acabar enseguida y se volvía loca de rabia, cuando, al final, le decían que lo había hecho mal. Cuando pasaba esto, arrugaba las hojas o las rompía en mil trocitos. Así pasaban los días...



Cada mañana, de camino hacia la escuela, se decía a sí mismo que se tenía que esforzar en todo lo que pudiera para que no le castigasen. Pero, al final, siempre acababa metido en algún problema. Casi siempre se enfadaba con alguien, se peleaba constantemente y no paraba de insultar. Además, una idea empezaba a rondarle por la cabeza: «soy una tortuga mala» y, pensando esto cada día. Se sentía muy mal.

Un día, cuando se sentía más triste y desanimado que nunca, se encontró con la tortuga más grande y vieja de la ciudad. Era una tortuga sabia, tenía por lo menos 100 años, y de tamaño enorme. La gran tortuga se acercó a la tortuguita y deseosa de Ayudarla le preguntó qué le pasaba: « ¡Hola! -le dijo con una voz profunda- te diré un Secreto: no sabes que llevas encima de ti la solución a tus problemas».



Juan-tortuga estaba perdido, no entendía de qué le hablaba. « ¡Tu caparazón!» exclamó la tortuga sabia. Puedes esconderte dentro de ti siempre que te des cuenta de que lo que estás haciendo o diciendo te produce rabia. Entonces, cuando te encuentres dentro del caparazón tendrás un momento de tranquilidad para estudiar tu problema y buscar una solución. Así que ya lo sabes, la próxima vez que te irrites, escóndete rápidamente.»

A Juan-tortuga le encantó la idea y estaba impaciente por probar su secreto en la escuela. Llegó el día siguiente y de nuevo Juan-tortuga se equivocó al resolver una Suma. Empezó a sentir rabia y furia, y cuando estaba a punto de perder la paciencia y de arrugar la ficha, recordó lo que le había dicho la vieja tortuga. Rápidamente encogió los bracitos, las piernas y la cabeza y los apretó contra su cuerpo, poniéndose dentro del caparazón. Estuvo un ratito así hasta que tuvo tiempo para pensar qué era lo mejor que podía hacer para resolver su problema. Fue muy agradable encontrarse allí, tranquilo, sin que nadie lo pudiera molestar.



Cuando salió, se quedó sorprendido de ver a la maestra que le miraba sonriendo, contenta porque había podido controlar. Después, entre los dos resolvieron el error «<Parecía increíble que con una goma, borrando con cuidado, la hoja volviera a estar Limpia»}.

Juan-tortuga siguió poniendo en práctica su secreto mágico cada vez que tenía problemas, incluso a la hora del patio. Pronto, todos los niños que habían dejado de Jugar con él por su mal carácter, descubrieron que ya no se enfadaba cuando perdía en un juego, ni pegaba sin motivos. Al final del curso, Juan-tortuga lo aprobó todo y nunca más le faltaron amiguitos.

SEMAFORO DE AUTOINSTRUCCION.



Luz Roja:

ALTO, tranquilízate y piensa antes de actuar.

Luz Amarilla:

Piensa soluciones y sus consecuencias.

Luz Verde

ADELANTE, pon el práctica la mejor solución.

ANEXO H (SESIÓN 4)

INSTRUCCIONES: Relaciona la columna derecha con la izquierda escribiendo los nombres de los animales de acuerdo con la característica que se menciona.
(Apóyate del semáforo de la Autoinstrucción)

SI TE PICA TE DUELE

ES DE COLOR ROSA

ESTA DESPIERTO POR LA NOCHE

NO PUEDE VER NADA

TIENE UNA COLA LARGA

ESTA EN MUCHOS JARDINES

CANTA POR LAS MAÑANAS



Dibujar1.com



ANEXO H. (SESIÓN 4)

EJERCICIO DE COMPRESION LECTORA

INSTRUCCIONES: Selecciona y enciérrala con rojo la oración que va de acuerdo con la imagen.

- Cristina está subiendo al tobogán.
- Está contenta porque juega en el tobogán
- Se ha caído del columpio y está llorando.



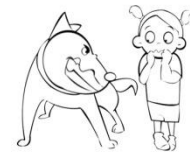
- María no quiere jugar por que no tiene zapatillas.
- María no sabe atarse los cordones de las zapatillas.
- Le están atando las zapatillas para que vaya a jugar.



- El albañil está poniendo baldosas en el suelo.
- El albañil está haciendo una pared con ladrillos
- El albañil tiene una paleta para trabajar.



- El niño tiene miedo porque el perro está muy rabioso.
- El perro mueve la cola por que quiere jugar con el niño.
- El niño esta temblando por que el perro enseña los dientes.



ANEXO I. (SESIÓN 4)

COMO IMPLEMENTAR LA TÉCNICA DE ECONOMÍA DE FICHAS

1-. Identifica los comportamientos por los cuales el niño puede ganarse una “ficha”, por ejemplo: pedir permiso para ir al baño en lugar de salirse del salón.

2-. Determinar el tipo de “ficha” que van a usar. Puede ser una simple ficha, una estrella, caritas o algún personaje de su agrado. El docente puede usar “fichas extras” como puntos extras por ciertas tareas

3-. Determinar el valor de la “ficha”. Cuantas fichas debe recibir por cada buen comportamiento, o cuantas va a perder con algún “mal” comportamiento. Hay que saber ser flexibles, y no por un detallito quitar la ficha.




4-. Determinar qué tipo de premio o privilegio va a ganar el niño por sus “fichas”, puede ser una galleta, unos colores, un libro, un juguete, burbujas, jugar con el ipad o por ejemplo ir al parque, o al cine. Cuando el docente le da una “ficha” al alumno, siempre hay que elogiarlo y hacer el comentario de lo bien que lo está haciendo y el porqué se le está dando la “ficha”, de esta manera el niño sabe que conducta repetir, además los elogios en sí son un premio, los motiva y les da autoestima.

5-. Darle a los premios un valor. Por ejemplo 5 fichas por una galleta, o 10 fichas por unos colores. Hay que tener premios interesantes que motiven a los niños y ponerle un valor ni muy alto que sea inalcanzable, ni muy bajo que haga que no se esfuercen.

6-. . Explicarle al niño de lo que se trata. Si el niño no entiende el concepto, no estará motivado a mejorar en conducta. El niño debe entender que lo que está ahí en el tablero le dará “fichas” las cuales tienen un valor y un premio o privilegio.

7-. Fijar una manera en la que el alumno pueda obtener su recompensa. Ya sea al final del día, de la semana, cuando junte tal cantidad de fichas etc.

FORMATO DE ECONOMIA DE FICHAS.

VERDE: 3 € AZUL: 2€ 1X ROJO: 1€ 2X // 3X							
TAREA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	PREMIO DE LA SEMANA.	
Traer la agenda. 							
Apuntar en la agenda los deberes que diga el prof. 							
Traer el libro y el cuaderno, para hacer los deberes. 							
TOTAL (Premio si tengo TODO pegatinas verdes).							



ANEXO J (Sesión 4)

Nombre del Docente: _____

Grado y Grupo que atiende: _____

INSTRUCCIONES: Del tema visto, con honestidad contesta las siguientes preguntas.

¿Qué Aprendí?	¿Qué estrategia considero necesaria para trabajar con un alumno TDAH?	¿Qué estrategia implementaría en mi salón de clase?

ANEXO K. (SESIÓN 5)

FICHERO DE LECTO ESCRITURA NIVEL PRE-SILÁBICO.

Ficha num.1												
<p data-bbox="224 338 427 369">El barco cargado</p> <p data-bbox="224 401 1393 495">Al tener que pensar en palabras que empiezan con la misma silaba, los niños realizan un análisis de los aspectos fonéticos del lenguaje. Al observar la escritura de esas palabras, se dan cuenta de la relación existente entre sonidos y escritura.</p> <p data-bbox="224 527 1393 621">El maestro explica el juego: se trata de un barco que venía muy cargado. Ustedes tienen que adivinar que traía. Yo les voy a decir solo como empieza el nombre de la carga, venia un barco cargado de ma....</p> <p data-bbox="224 621 1393 768">Los niños pueden proponer-. Materiales, maletas, mangos, magos, marranos, mariposas, malos. Si alguno propone una palabra que no comience con la silaba indicada (por ejemplo, calabazas) el maestro pregunta: ¿Cómo empieza calabazas? Vamos a decirla (la silabeamos)¿con que empieza? Algunas veces formula la misma pregunta ante respuestas correctas con el fin de que los niños no tengan la sensación de que solamente se les interroga cuando se equivocan.</p> <p data-bbox="224 800 1393 894">El juego se continúa de igual forma procurando que sean los niños, por turnos, quienes propongan las silabas iniciales. El maestro va haciendo en el pizarrón listas con las palabras propuestas. Ejemplos:</p> <table data-bbox="224 915 662 1041"><tr><td>-patos</td><td>-ropas</td><td>-insectos</td></tr><tr><td>-patios</td><td>-rocas</td><td>-intrusos</td></tr><tr><td>-papas</td><td>-rodillas</td><td>-inocentes</td></tr><tr><td>-pañuelos</td><td>-rosas</td><td>-ingratos</td></tr></table> <p data-bbox="224 1073 1393 1136">El maestro conduce a los niños a la reflexión acerca de la escritura. Lee una lista y pregunta: ¿en que se parecen todas estas palabras? ¿Por qué todas empezaran con las mismas letras? Etc.</p> <p data-bbox="224 1167 914 1199">NOTA: Este juego se puede realizar con todo el grupo.</p>	-patos	-ropas	-insectos	-patios	-rocas	-intrusos	-papas	-rodillas	-inocentes	-pañuelos	-rosas	-ingratos
-patos	-ropas	-insectos										
-patios	-rocas	-intrusos										
-papas	-rodillas	-inocentes										
-pañuelos	-rosas	-ingratos										

ANEXO K. (SESIÓN 5)

FICHERO DE LECTO ESCRITURA NIVEL PRE-SILÁBICO

	Ficha num.2
<p>¿Cuántas palabras dije?</p>	
<p>Esta actividad pretende que los niños avancen en su conceptualización acerca de la noción de palabra y su representación escrita.</p> <p>El maestro coloca dos objetos en la mesa (ej.lápiz y goma). Dice: ¿Cómo se llaman estas dos cosas? Si yo digo: lápiz, goma, ¿Cuántas palabras dije? Cuando los niños responden, agrega: vamos a ponerles su nombre. Coloca frente a cada objeto una tarjeta escrita con el nombre correspondiente. Las lee y pregunta: ¿Cuántas palabras escribí?</p> <p>Hace lo mismo con otros objetos y aumenta la cantidad a tres o cuatro.</p> <p>Al día siguiente, o en otra ocasión, el maestro va nombrando pares de objetos que no estén a la vista y pregunta cada vez: ¿Cuántas palabras dije? Cuando los niños responden, explica: voy a escribir las palabras que dije. Las escribe y señalándolas dice, por ejemplo: Aquí escribí lápiz, y aquí goma ¿Cuántas palabras escribí?</p> <p>Va aumentando la cantidad de objetos nombrados y pregunta cada vez: ¿Cuántas palabras dije? Anota y lee enseguida las palabras correspondientes.</p> <p>Cuando esta actividad se ha hecho en varias ocasiones, el maestro la complica, proponiendo una oración formada por un sustantivo y un verbo intransitivo (sin articulo).por ejemplo. El maestro dice: Mamá canta. ¿Cuántas palabras dije? Solicita y confronta las opiniones de los niños y a continuación escribe y lee palabras mencionadas. Pregunta. ¿Cuántas palabras escribí?.</p> <p>Más adelante alterna este tipo de oraciones con otras que:</p> <ul style="list-style-type: none">-estén formadas por sujeto (sin articulo) verbo y objeto directo, por ejemplo:-Mamá come tacos-Pedro compro dulces-Juan teje canastas.-contiene artículos.-el niño compro paletas.-el carpintero hace muebles. <p>Una secuencia en el cual se combinan diferentes tipos de enunciados, podría ser por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">-el niño come tacos-mamá canta <p>Después de decir un enunciado, el maestro pregunta siempre: ¿Cuántas palabras dije?, enseguida las escribe, lee y pregunta. ¿Cuántas palabras escribí?.</p>	

ANEXO K. (SESIÓN 5)

FICHERO DE LECTO ESCRITURA NIVEL SILÁBICO

Ficha num.1
Construyen palabras a partir de la inicial
<p>Se pretende que los niños con una concepción silábica de la escritura se aproximen a la construcción de la hipótesis alfabética. Para ello se les estimula a pensar palabras que empiecen con una letra dada y a intercambiar opiniones acerca de la corrección de la escritura de los textos producidos.</p> <p>El maestro forma una palabra cualquiera con letras móviles, todos la leen y luego la desarman, manteniendo solo la letra inicial. Un niño pone otra palabra que empiece con dicha letra. La leen, discuten ese texto y, si el equipo lo considera conveniente, le hacen correcciones.</p> <p>El maestro aclara: no se vale repetir palabras. Para acordarnos de cuales ya pusimos varios a ir escribiendo todas las que formen.</p> <p>Todos, incluido el maestro, hacen su propia lista. Así, cuando los alumnos no se den cuenta de la repetición de una determinada palabra les informa, por ejemplo: Mesa no se vale, ya la habían puesto; yo la tengo en mi lista.</p> <p>El juego continúa de la misma manera, con la intervención de todos los miembros del quipo, cuando ya no se les ocurre ninguna palabra con esa inicial, el maestro pone otra palabra que empiece con una letra diferente.</p> <p>Los niños recortan palabras que empiecen igual que alguna ya conocida (el nombre propio u otra cualquiera), ya en la clase el maestro le pide a cada uno que lea sus recortes. Si tienen dificultades en la lectura, otros niños o el maestro mismo pueden ayudarles.</p>

ANEXO K. (SESIÓN 5)

FICHERO DE LECTO ESCRITURA NIVEL SILÁBICO

Ficha num.2
Recorta y arma
<p>Se pretende que los niños formen palabras y enunciados El maestro pide a los niños que recorten letras de periódicos y revistas. Luego en clase, los invita a formar con ellos tanto palabras como oraciones. Estimula la colaboración y discusión entre ellos, de modo que se sientan libres de pedir a un compañero la letra que les falta, ayudar y recibir ayuda en la construcción de una palabra, etc.</p> <p>El maestro, como de costumbre, participa en la actividad planteando situaciones de conflicto cognitivo, pidiendo justificación de respuestas, etc.</p> <p>Nota: se recuerda que, tratándose de niños que manejan la hipótesis silábica, no se pretende que produzcan textos con escritura correcta.</p>

FICHERO DE LECTO ESCRITURA NIVEL ALFABÉTICO

Ficha núm. 1
Escribo lo que sé de ti
<p>Se pretende que los niños efectúen un trabajo de registro y redacción de datos acerca de los miembros de la clase, incluido el maestro.</p> <p>Los niños escriben tarjetas con datos referentes a los integrantes de la clase. Para ello es necesario determinar previamente sobre quién va a escribir cada uno. Esta elección se realiza al azar: cada alumno saca una tarjeta con el nombre de alguien y escribe en ella sobre el compañero que le toco. Para ampliar y actualizar la información acerca de ese niño, puede hacerle una "entrevista". En ella pregunta, por ejemplo: "¿Has ido al cine? ¿Qué películas viste? ¿vas a ir a algún lado en las vacaciones? ¿Viste ayer fantástico Animal? ¿de qué se trataba? Etc.</p> <p>Una vez redactadas las fichas, se juntan y se reparten nuevamente al azar, de modo que a cada uno le corresponda leer al equipo una diferente a la que escribió.</p> <p>Si la escritura de una determinada tarjeta resultara incomprensible para un niño, el equipo intentara ayudarlo o se le pedirá al autor que lea lo que escribió ella.</p> <p>Guardan las tarjetas en una caja y las ordenan alfabéticamente. En el transcurso del año buscan información en las fichas. El maestro puede proponer, por ejemplo: vamos a buscar que películas han visto los niños de este grupo o ¿Qué nos dijo José cuando lo entrevistamos? O Lupita está enferma, vamos a mandarle una carta, ¿Cuál es su dirección?, etc.</p> <p>A medida que el grupo se va conociendo, los niños amplían la información contenida en las fichas. Las tarjetas se reparten al azar; cada uno lee aquella que le toco y luego el maestro propone: piensen en otras cosas que sepan de ese compañero y agréguelas en la tarjeta.</p>

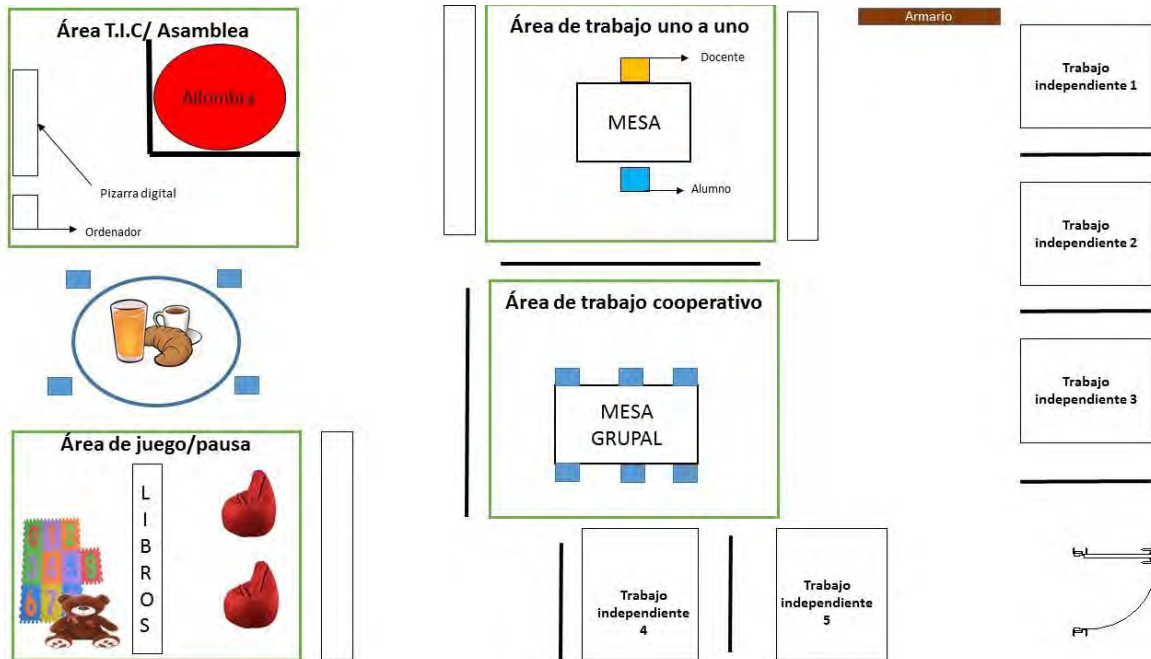
ANEXO K. (SESIÓN 5)

FICHERO DE LECTO ESCRITURA NIVEL ALFABÉTICO

Ficha núm. 2
<p>¿Qué palabras puedo formar?</p> <p>Cuando los niños piensan palabras que poseen una determinada combinación de letras, reflexionan acerca de los aspectos sonoros de nuestro sistema de escritura.</p> <p>El maestro escribe alguna combinación de dos o tres letras que sea bastante común en palabras del idioma español. Pregunta: ¿Qué escribí? Explica la actividad: ahora van a pensar palabras que se escriban con estas letras juntas y en el orden que están aquí. Da un ejemplo.</p> <p>Los alumnos anotan en sus cuadernos las palabras que se les ocurran. Luego las leen al equipo. Cada uno agrega en su lista las propuestas de los compañeros.</p> <p>Incorporan las palabras nuevas al tarjetero.</p> <p>A continuación se dan, a modo de ejemplo, algunas combinaciones de letras y posibles propuestas de los niños:</p> <p>Para mar: martes, marciano, maraca, María, Maruja, mariposa, calamar, sumar, remar etc.</p> <p>Para ar: arma, arco, árbol, arar, arete, araña, arena, armadillo, carta, Marta, Barco etc.</p> <p>Para mer: mercado, mero, mermelada, comer, Mercedes, lamer.</p> <p>Para pas: pasto, pastilla, paseo, pastel pascual, copas, tapas, ropas, lupas etc.</p> <p>Par des: desarmador, descanso, descosido, descubrir, desgracia, después, destapar, Mercedes, puedes, comprendes, pierdes, verdes, tardes, muerdes, etc.</p> <p>Una vez terminadas las listas, el maestro hace preguntas que conduzcan a la reflexión acerca de las palabras empleadas: ¿Qué nombre de personas escribieron? ¿Qué nombres de cosas? ¿Qué palabras tienen en la lista que son ni nombres de personas ni nombres de cosas?, etc.</p>

ANEXO L. (SESIÓN 6)

ESTRUCTURACION FÍSICA DE UN AULA ESPECÍFICA PARA UN ALUMNO AUTISTA.



UBICACIÓN DEL ALUMNO CON RESPECTO AL DOCENTE



ANEXO L. (SESIÓN 6)

ESTRUCTURACION FÍSICA DE UN AULA ESPECÍFICA PARA UN ALUMNO AUTISTA.

UBICACIÓN DEL ALUMNO CON RESPECTO AL DOCENTE

ALUMNO FRENTE AL MAESTRO



MAESTRO AL LADO DEL GRUPO



ANEXO L. (SESIÓN 6)

ESTRUCTURACION FÍSICA DE UN AULA ESPECÍFICA PARA UN ALUMNO AUTISTA.

MAESTRO DETRÁS DEL ALUMNO.



ANEXO M. (SESION 6)

USO DE PICTOGRAMAS

Actividad I. ¿Qué fruta elijo?	
Objetivo didáctico	Identificar alimentos en una lista cerrada.
Duración	20 minutos.
Técnica Educativa del TEACCH.	<p>Estructuración Física: -Alumno: área de trabajo uno a uno. -Docente: alumno frente al maestro.</p> <p>Uso del horario: Visualizara su horario y cogerá el pictograma correspondiente y lo colocara en su mesa.</p> <p>Sistema de trabajo: con orientación izquierda a derecha acompañados con bandejas de comienzo y finalización.</p> <p>Estructura e información Visual: -claridad visual: tira pictográfica que recuerda la finalidad de la actividad. -organización visual: espacio dividido por colores y recipientes que contienen el material, algunos de ellos le proporcionan pistas de cuando termina la actividad, todo ello integrado dentro de un mismo espacio. -instrucciones visuales: pistas visuales que recuerdan las acciones que tiene que realizar en cada actividad de manera más específica.</p>
Refuerzo	Jugar en la computadora o escuchar música en la radio
Recursos	Pictogramas de frutas; recipientes y tiras pictográficas.



ANEXO M (SESIÓN 6)

USO DE PICTOGRAMAS

Actividad II. En busca de sus iguales.	
Objetivo didáctico	Asociar diferentes alimentos con su pareja
Duración	20 minutos.
Técnica Educativa del TEACCH.	<p>Estructuración Física: -Alumno: área de trabajo independiente. -Docente: maestro detrás del alumno.</p> <p>Uso del horario: cogerá el pictograma de su horario y lo situara en su lugar de trabajo.</p> <p>Sistema de trabajo: con orientación izquierda a derecha acompañados de bandejas de comienzo y finalización.</p> <p>Estructura e información Visual: -claridad visual: tira pictográfica dentro de la actividad que recuerda la finalidad de la actividad. -organización visual: todo el material está dispuesto dentro de una caja de cartón para delimitar y organizar el espacio y el material a utilizar situado en un recipiente. -instrucciones visuales: pistas visuales de colores con disposición arriba abajo que recuerdan como debe desarrollarse la actividad y cuando finaliza.</p>
Refuerzo	Jugar en la computadora o escuchar música en la radio
Recursos	Caja de cartón, pictogramas de frutas, cuadro de la actividad, recipiente y cartulina para la organización de la actividad.



CAPÍTULO V

DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 Enfoque de la investigación: Cualitativa

El enfoque para realizar esta investigación es básicamente cualitativa, debido a las necesidades de la misma, la recolección de datos cualitativos. La investigación cualitativa según Hernández (2003) hace referencia al propósito de “reconstruir” la realidad por esta razón en la investigación cualitativa se recolectan datos tales como: las descripciones, observaciones, eventos, interacciones, percepciones, experiencias, actitudes, pensamientos, y conductas de las personas. Datos que son necesarios para esta investigación.

5.2 Alcance de la investigación: Descriptiva.

Los alcances de estudio con los que se lleva a cabo este trabajo de investigación es descriptivo. La investigación descriptiva “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis: esto es, decir como es y cómo se manifiesta el fenómeno”, según Danhke (citado en Hernández ,2003).

5.3 Diseño de la investigación: No experimental.

El diseño correspondiente a esta investigación es el No experimental ya que Hernández, Fernández y Baptista (2006) mencionan que los diseños no experimentales son estudios que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos.

5.4 Tipo de investigación: Aplicada

Para llevar a cabo dicha investigación, se eligió la investigación aplicada la cual recibe el nombre de “investigación práctica o empírica, que se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la practica basada en investigación. El uso del conocimiento y los resultados de investigación que da como resultado una forma rigurosa, organizada y sistemática de conocer la realidad.” (Vargas, 2009).

Esto con la finalidad de utilizar los resultados adquiridos en la aplicación de dicha investigación como guía para conocer el entorno en los docentes se desarrollan, al mismo tiempo se pretende resaltar la importancia de generar estrategias específicas en la atención de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

5.5 Delimitación de la población o universo

Docentes de entre 30 y 45 años de edad que laboran en la primaria “Revolución” que atienden desde 1° a 6° grado, de la ciudad de Orizaba.

5.6 Selección de la muestra: No probabilística

Para esta investigación se trabajo con un grupo integrado por docentes, según Hernández, Fernández & Baptista, “suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización. En las muestras de este tipo, la elección de los casos no depende de que todos tengan la misma posibilidad de ser elegidos, si no de la decisión de un investigador o grupo de personas que recolectan los datos”. Dicha muestra ha sido elegida para cumplir con los alcances de la investigación, estando enfocada en docentes del nivel primaria de la ciudad de Orizaba.

5.7 Instrumentos de prueba.

5.7.1 La observación.

La observación según Hernández, Fernández y Baptista (2006), será utilizada como medio para mirar la conducta de los docentes durante la intervención del curso-taller “Transformando mi práctica docente en el nivel primaria”, será de tipo participante ya que se observara al mismo tiempo que se aplique el taller, se observara durante cada sesión a los docentes, además se utilizaran formatos para indagar y rescatar

información de los conocimientos previos de los docentes, así como plasmar de manera escrita lo que aprendieron del curso-taller “Transformando mi práctica docente en el nivel primaria”.

5.7.2 Bitácora

La bitácora será utilizada para reportar los avances o resultados de la investigación. En él se incluye con detalle, las observaciones, ideas, datos de las acciones que se llevaran a cabo para el desarrollo del trabajo de campo.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

6.1 Resultados generales cualitativos.

A continuación se presenta los resultados observados en cada sesión del curso taller: Transformando mi práctica docente en el nivel primaria, aplicado a docentes regulares de la escuela primaria Revolución de la ciudad de Orizaba, Ver, Para una mejor comprensión se presentan los resultados por sesión:

Sesión 1.

Se hizo la presentación del curso taller donde se explico, a los participantes, los objetivos que se pretendía realizar, fue un grupo mixto, se observo al grupo un poco indiferente o mejor dicho en resistencia, al iniciar se llevo a cabo una dinámica rompe hielo para favorecer la empatía entre los participantes la cual se obtuvo como resultado la atención y el interés de los docentes.

Para iniciar se llevo a cabo una actividad por equipos “ponte en mi lugar” para crear conciencia a los docentes sobre las barreras físicas, sociales y de comunicación que deben superar los/las niños con discapacidad, al término de la actividad los participantes se mostraron más interesados e involucrados en las actividades asignadas haciendo mención el participante A) “para mí fue terrible estar en esta

situación, ya que me sentía limitado e incomodo de no poder hacer las actividades asignadas con libertad y de manera correcta” , varios de los participantes hicieron hincapié en que nunca se habían puesto en una situación vulnerable, por lo que se dieron cuenta de que debe ser más difícil para un niño.

Al finalizar la actividad se les impartió preguntas por escrito a cada docente para rescatar el aprendizaje que les dejó la actividad, donde los participantes se mostraron interesados en las actividades, así como la necesidad de conocer más información específica para la atención de los alumnos que enfrentan Barreras para el aprendizaje y la participación.

Sesión 2.

Al iniciar la segunda sesión se comenzó por una actividad rompe hielo para favorecer la empatía y la sana convivencia por lo que los participantes mostraban agrado por las actividades así como interés. Continuando con la sesión se analizó información de las evaluaciones específicas que permiten identificar alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje asociados a una Discapacidad, logrando la reflexión y el interés de los docentes, además sirvió para que lograran poder diferenciar aquellos alumnos que presentan discapacidad de aquellos alumnos que solo presentan rezago educativo. Por último como cierre se les entregó a los docentes un formato con preguntas con la finalidad de que hubiera una retroalimentación del tema visto, como resultado se observa que la gran mayoría aprendió a reconocer los principales ámbitos cognoscitivos, psicomotor y psicosocial para identificar un alumno que presenta dificultades significativas en el Aprendizaje.

Sesión 3

En la sesión tres se trabajo información específica a los docentes sobre las diferentes discapacidades, empezando la exposición primero por la definición, su etiología, características y Necesidades específicas de los alumnos con Discapacidad Intelectual, TDAH y Autismo. Se observo que los participantes conforme iba avanzando la información se les preguntaba de manera directa y tenían la capacidad para establecer diferencias entre un niño que enfrenta Barreras para el aprendizaje, un niño que no las presenta o un niño con situaciones emocionales, se mostraron atentos y participativos aterrizando la información y conceptos que se les brindaba.

Como resultado se obtuvo, curiosidad, interés, por conocer más información, que pudieran aplicar dentro del salón de clases.

Por último como cierre se les explico la importancia de conocer y analizar la información para facilitar la labor diaria que desempeñan en el contexto áulico integrando a los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la participación y puedan mejorar la adaptación del alumno en los diferentes contextos educativos.

Sesión 4

En la sesión cuatro se trabajo con los docentes estrategias específicas de trabajo con alumnos que enfrentan Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, para tener un claro entendimiento de las estrategias que se pueden implementar en el

contexto áulico, se dio a conocer tres estrategias específicas la primera de ellas fue la técnica de autocontrol llamada “la tortuga”, la segunda estrategia que se analizó fue la del “semáforo de Autoinstrucción” y la tercera técnica que se revisó fue la de “economía de fichas”, gracias a las actividades trabajadas se obtuvo como respuesta el interés y atención de los docentes para considerar las estrategias como parte esencial en su rutina diaria de trabajo, no solo con los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje si no también con los demás alumnos que presentan dificultad en conducta, baja auto-regulación y alumnos que presentan apatía a las actividades cotidianas.

El participante B) comentó que la estrategia del semáforo de Autoinstrucción dentro del salón de clases “para mí es importante mantener la atención de mis alumnos en las diferentes actividades, por lo tanto considero que es de gran utilidad aplicar la estrategia ya que me permite que los alumnos analicen y reflexionen sobre las actividades a desarrollar”

El participante c) hace mención que implementó la estrategia de economía de fichas “Aplique el formato de economía de fichas donde pude identificar los comportamientos de mis alumnos dando prioridad aquellas conductas que quería extinguir, logré que los alumnos con mayor dificultad en la conducta pudieran disminuir conductas agresivas ya que utilice reforzadores positivos para incrementar su nivel confianza y poder generar mejores ambientes de convivencia”.

Sesión 5.

En la sesión cinco se vieron las estrategias específicas de trabajo para aplicar con alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje Asociados a una Discapacidad Intelectual para tener un claro entendimiento de las estrategias que se pueden implementar en el contexto áulico, se dio a conocer información teórica a los docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura en alumnos con Discapacidad Intelectual, Se analizo información sobre un fichero de lecto-escritura abarcando el nivel pre-silábico, silábico y alfabético. Obteniéndose como respuesta la participación de los docentes en identificar las actividades y ejercicios de cada nivel, reconocieron la importancia que representa tener un orden de adquisición de la lecto-escritura a través de ejercicios específicos que permiten ejercitar las diferentes etapas, irlas consolidando para pasar al siguiente nivel.

Sesión 6

En esta última sesión se trato el tema de estrategias específicas de trabajo para aplicar con alumnos que presentan Autismo, mencionando la metodología de trabajo TEACCH (Enseñanza Estructurada), se dio a conocer dos estrategias específicas: Estructuración Física y el uso de pictogramas. De acuerdo con la información brindada se obtuvo como respuesta que los docentes mostraran interés, atención a la información brindada, así como reconocieron la importancia de dar prioridad a las áreas de trabajo que permiten tanto al alumno como maestro facilitar la actividades diarias en el contexto áulico,

reconociendo la importancia que representa la organización áulica así como la dinámica de trabajo diario a través del uso de agendas.

CONCLUSIÓN

Al trabajar con un grupo pequeño de docentes se obtuvo una mejor cohesión, se lograron los resultados esperados que eran lograr que los docentes desarrollaran habilidades para la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales. Explicando mejor esto se pudo observar que los docentes a lo largo de su carrera profesional no cuentan con las herramientas necesarias para tratar la diversidad que existe en las escuelas, pues carecen de programas o cursos específicos para enseñar aquellos alumnos vulnerables o que enfrentan una Barrera de aprendizaje significativa.

Trabajar con un enfoque cognitivo fue complicado mas no imposible, ya que se esperaba lograr más que solo modificar una conducta, el punto principal de este trabajo era hacer que los docentes se sensibilizaran y concientizaran sobre la importancia de emplear estrategias específicas para dar respuesta a las necesidades de los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la participación social.

Dentro del lapso de aplicación del curso-taller se observó que la intervención con los docentes funcionó favorablemente, esto reafirma que las estrategias brindadas generó en ellos interés y motivación pues implementaron estrategias dentro del contexto áulico que les permitió generar ambientes de participación e integración de todos los alumnos, incluyendo aquellos con Necesidades Educativas Especiales.

A lo largo de la presente investigación logró demostrarse que la aplicación del curso taller: Transformando mi práctica docente en el nivel primaria, ha impactado de manera considerable a los docentes de primaria. Esto quiere decir que la implementación de las sesiones teórico-prácticas que se propuso en dicha investigación propicio a que los docentes se sensibilizaran y adquirieran herramientas específicas para considerar las necesidades de los alumnos con Barreras para el Aprendizaje y como poder intervenir de manera directa con ellos.

Los resultados obtenidos en la aplicación de las sesiones teórico prácticas han sido enteramente satisfactorias ya que los docentes lograron y desarrollaron habilidades que desconocían en sí mismos lo cual les permitió reflexionar, analizar y favorecer la atención que desempeñan diariamente incluyendo a los alumnos con Barreras para el aprendizaje.

Lo cual llevo a escuchar comentarios positivos sobre el curso- taller. Estos comentarios se reflejan en la puesta en práctica dentro del salón de clases sobre estrategias específicas vistas para las diferentes discapacidades, logrando la integración de todos los alumnos en las diferentes actividades tanto de aprendizaje y lúdicas.

En el plano personal este trabajo de investigación deja la entera satisfacción de haber contribuido a una investigación exitosa, ya que la hipótesis planteada resultó confirmada, pues, la propuesta de implementarla permitió a los docentes desarrollar habilidades para la atención de alumnos que enfrentan Barreras de Aprendizaje,

además se logro una mejor visión y sensibilización sobre las necesidades que requiere cada alumno especial.

Se puede afirmar que se logró el objetivo general planteado para esta investigación. Por otro lado, esta experiencia de aprendizaje les permitirá a los alumnos con barreras para el aprendizaje integrarse con más eficacia, ser considerados en las diferentes actividades sin importar la discapacidad, Trastorno o Síndrome que padezca, promoviendo la sana convivencia y un entorno escolar Inclusivo.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (1995). Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid: Narcea.

Ainscow M. (2004). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. 1ª ed.). Madrid: Narcea.

Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.

Arnaut, A. (2004). Cuaderno de Discusión 17: el sistema de la formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio, México; SEP.

Bautista, R. (1993). Necesidades educativas especiales. Colección educación para la diversidad. Málaga: Aljibe.

Barton, L. (comp.) (2008) superar las barreras de la discapacidad. Madrid: Morata.

Belloch, A., Sandín. B. y Ramos, F (2009) Manual de psicopatología, Madrid: Mc Graw-Hill.

Bentes Pinto, (2005) Virginia.- A biblioterapia como campo da atuação para o bibliotecario [en línea].- En: Transinformação, Campinas 17(1) pags 31-43, .Consultado el: 16 de junio de 2006 Disponible en:

<http://revistas.puccampinas.edu.br/transinfo/viewarticle.php?id=79&OJSSID=13228304216365ce0595a22776d53560>

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Index para la inclusión, desarrollando aprendiendo y participación en escuelas Bristol. Centro para estudios con Educación Inclusiva.

Discapacidad Intelectual. Recuperado de <https://blog.cognifit.com/es/discapacidad-intelectual/>.

Carboni, A, (2011). El trastorno por déficit atencional con hiperactividad. Psicología, conocimiento y sociedad.

Clarice FortkampCaldin.(2005) puntos importantes de la biblioterapia.

Charaf, M (2000). Relajación creativa: técnicas y experiencias. Santiago de Compostela.

Da Silva, A. (2005). Características sobre la biblioterapia. Universidad Federal de Santa Catarina.

Discapacidad Intelectual. Recuperado de <https://blog.cognifit.com/es/discapacidad-intelectual/>.

DGEE., (1991). Reunión Nacional de responsables del equipo del centro de orientación para la integración educativa, México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Especial (Documento Interno).

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

Echeita, G. (2007). Ya no, pero todavía tampoco. Entre los procesos de integración escolar y las aspiraciones de una educación más inclusiva. Un análisis psicosocial. Conferencia magistral presentada en el Congreso Internacional de Integración Educativa e Inclusión Social. Ciudad de Puebla, México.

Echeita, G. (2008). "Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto" en Reice, Vol.6, núm.2.

Escalera, A.M (2009). La relajación en Educación Infantil [versión electrónica]. Innovación y experiencias educativas.

Esteve Zarazaga, J.M. (2001) "Éxitos y derrotas en la profesión docente". Andalucía Educativa 26,7-9.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Feixas, G. y Miró, M., 1993, Aproximaciones a la psicoterapia, paidós, España.

Fernández-Abascal, E. (1997): Procedimientos de desactivación. En E. Fernández-Abascal, F. Palmero, M.Choliz y F. Martínez (Eds): cuaderno de prácticas de motivación y emoción. Madrid: pirámide.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Sao Paulo: Siglo Veintiuno Editores.

Frith, U. (2003) Autismo, hacia una explicación del Enigma. Editorial Alianza.

Frith,U. (1991) confusión y controversia acerca del Autismo.

García, I. Escalante, (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: Secretaría de Educación Pública.

Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., (2006), Metodología de la Investigación, Mc Graw Hill, México.

Historia de la educación.Recuperado de alepaoluci.blogspot.mx/p/historia-de-laeducacion-especial.html.

Howlin, P.(2005) Resultados en el desorden del espectro Autista.

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). De la educación especial a la educación en la Diversidad. Málaga: Aljibe.

López Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe.

López Torrijo, M.; Carbonell (2005). La integración educativa y social, Barcelona: Ariel.

Luque, D.J. y J.F. Romero (2002). Trastornos del desarrollo y adaptación curricular, Málaga, Aljibe.

Luque, D.J. (2006). Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos. Málaga, Aljibe.

Medrano, E. (1988). Aportaciones educativas de Don Vasco de Quiroga. Tesis para obtener el título de licenciado en educación primaria. Jalisco, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Moriña, A. (2004) Teoría y práctica de la Educación Inclusiva. Málaga: Aljibe.

Parrilla, A. (1992). El profesor ante la integración escolar. Investigación y Formación. Argentina: Cincel.

Parrilla, A. (1996). Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración. Bilbao: Mensaje

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327,11-29.

Pedraza, M. H. (2004) "Maestras sombra: un modelo de integración escolar para Niños con trastornos profundos del desarrollo". Ponencia presentada en el Tercer Encuentro Internacional sobre Integración e Inclusión Educativa y Social. Logros, Retos y propuestas. Cancún, Quintana Roo; México. Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración educativa.

Pérez Gómez, A. (2004). "Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles", el sistema educativo, una mirada crítica. Barcelona.

Perrenaud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México: SEP.

Pizarro, A. (2003). Eficacia de un programa multicomponente de terapia cognitivo-conductual en un contexto educativo para el tratamiento de niños chilenos diagnosticados con trastorno por déficit atencional/hiperactividad.

Stainback, S. y W. (2004) Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.

Stainton, T. (2001). Razón y valor: el pensamiento de Platón, Aristóteles y la construcción de discapacidad intelectual. Retraso mental.

SEP. (2007). Programa sectorial de Educación 2007-2012. México: SEP.

SEB. (2008). Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012. México: SEP.

Shorodes, Caroline (1949). Biblioterapia, Estudios experimentales clínicos, Berkley: Universidad de California.

Treviño, E., (2005). Evaluación del Desempeño Docente. México: Original no publicado.

Tubert, S. (2010). Observaciones sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Revista del entorno psicoanalítico de Madrid.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales. París: UNESCO.

Vargas Cordero, Z.R (2009) La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. Junio 8, 2009, de Universidad de Costa Rica.

Vasen, J., (2013). DSM-V: una nueva epidemia de nombres impropios.

Vlachou, A. (1999). Caminos hacia una educación inclusiva. Madrid: La Muralla, S.A.

GLOSARIO

Alumno con Necesidades Educativas Especiales: Aquel o aquella que presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores y/o distintos recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos.

Ajustes Razonables: Modificaciones y adaptaciones necesarias, que no impongan una carga desproporcionada o indebida, que permitan a las personas compensar alguna deficiencia que les impida el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás.

Apoyos específicos: son recursos y estrategias diversas que permiten que el alumnado reciba una atención educativa con equidad, de acuerdo a sus condiciones, necesidades, intereses y potencialidades.

Autismo: Pertenece al grupo de trastornos generalizados del desarrollo que comparten como características principales alteraciones en el lenguaje y la comunicación, una extrema dificultad para relacionarse, así como la presencia de patrones de comportamiento repetitivo, estereotipado e intereses restringidos.

Barreras para el Aprendizaje y la participación: Son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, económico, institucional y cultural.

Centro de Atención Múltiple (CAM): Servicio que ofrece Educación Inicial, Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) así como formación para la vida y el trabajo a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo.

Discapacidad: Deficiencia física, mental o sensorial, de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de las personas para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, y puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.

Discapacidad Intelectual: Es una condición de vida caracterizada por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que interfiere en la autonomía para el cuidado personal y la capacidad de adaptar su conducta ante diversas situaciones sociales.

Discriminación: Es cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos políticos, económico, social y cultural.

Educación Especial: La educación especial está destinada para los alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales, con mayor prioridad a aquellos con discapacidad o aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propicia su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

Educación Inclusiva: se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en los elementos y estructuras del sistema educativo, como en escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.

Equidad Educativa: Significa que las escuelas deben acoger a todas las niñas, niños y jóvenes, independientemente de sus condiciones personales, culturales económicas o sociales.

Evaluación psicopedagógica: Es un proceso continuo y sistemático que se desarrolla para detectar, las habilidades y retos que presenta el alumno, así como los cambios que requiere el entorno que lo rodea para responder a sus necesidades específicas. Esta evaluación es la base para planificar el trabajo que se realice con el alumno. Los principales aspectos que se consideran al realizar la Evaluación Psicopedagógica son: el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar; el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular. Al concluir el proceso es indispensable elaborar el Informe de Evaluación Psicopedagógica, documento que recupera la información obtenida. Para realizar esta evaluación, se pueden utilizar diversas técnicas e instrumentos que sean necesarios para tener un conocimiento profundo del alumno y del contexto social, familiar y escolar que lo rodea.

Inclusión: conjunto de acciones encaminadas a incorporar al sistema educativo nacional a niñas, niños y jóvenes que, por alguna otra causa de índole social, cultural, de desigualdad de género y/o económica, no tienen acceso al sistema educativo y/o se encuentran en riesgo de exclusión de los servicios educativos. Es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación.

Integración: Consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos

los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación.

Integración Educativa: Es el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales estudien en aulas y escuelas de educación regular, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación.

Necesidades Educativas Especiales: Es un conjunto de medidas pedagógicas que se ponen en marcha para compensar las dificultades que presenta un alumno al acceder al currículo que le corresponde por edad. Dichas dificultades son superiores al resto de los alumnos, por diversas causas: discapacidades, trastornos graves de conducta, altas capacidades intelectuales o por integración tardía en el sistema educativo.

Problemas de Aprendizaje: Se refiere a las dificultades que se manifiestan al adquirir y desarrollar habilidades para escuchar (poner atención y descifrar un mensaje), hablar, leer, escribir o realizar cálculos matemáticos. Estas dificultades son intrínsecas al individuo y debidas a una disfunción del sistema nervioso central.

Propuesta Curricular Adaptada: Es la herramienta que permite especificar los apoyos y recursos que la escuela brinda al alumno y alumna que presenta necesidades educativas especiales para lograr su participación y aprendizaje.

Trastorno por déficit de atención: Es una condición neurológica que tiene manifestaciones en la conducta y el aprendizaje. Existen tres subtipos de Trastorno por déficit de atención (TDA): predominantemente inatento, predominantemente hiperactivo-impulsivo y mixto.

Unidad de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular (USAER): Instancia técnico operativa de la Educación Especial que tienen como propósito impulsar y colaborar en el proceso de mejora y transformación de los contextos escolares de la Educación Básica Regular, proporcionando apoyos técnicos y metodológicos que garanticen una atención de calidad a la población y particularmente a aquellos alumnos que presentan discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes.

Vulnerabilidad: se aplica para identificar a aquellos núcleos de población y personas que por diferentes factores o la combinación de ellos, enfrentan situaciones de riesgo o discriminación que les impiden alcanzar mejores niveles de vida.

ANEXOS

Evidencias de Trabajo Grupal.



Imagen 1



Imagen 2

Evidencias de Trabajo Grupal.



Imagen 3



Imagen 4

Evidencias de Trabajo



Imagen 5