



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
SERVICIOS EDUCATIVOS
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 08-A SUBSEDE DELICIAS



**INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS
CON DISCAPACIDAD NEUROMOTORA
EN PREESCOLAR.**

PROPUESTA DE INNOVACIÓN DE
ACCIÓN DOCENTE QUE PRESENTA:

Elizabeth Jurado Corral

PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN EDUCACION

CHIHUAHUA, CHIH., AGOSTO DEL 2001



20-5-17
ESA
7
cae



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

DICTAMEN DE TRABAJO DE TITULACIÓN

Chihuahua, Chih., a 18 de Agosto de 2001.

**C. PROFRA. ELIZABETH JURADO CORRAL
P R E S E N T E.-**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo denominado "INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD NEUROMOTORA EN PREESCOLAR" opción Propuesta de Innovación de Acción Docente, a solicitud de la LIC. JULIETA SEPÚLVEDA ORTEGA, manifiesto a usted, que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE,
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

LIC. LUCIANO ESPINOZA RODRÍGUEZ
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 081, CHIHUAHUA, CHIH.



S.E.P.
Universidad Pedagógica Nacional
UNIDAD UPN 081
CHIHUAHUA, CHIH.

TABLA DE CONTENIDO

Pág.

INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO I LA INTEGRACION EDUCATIVA, ¿UN PROBLEMA DE HOY?	
A. Antecedentes de la problemática	8
B. La problemática en la actualidad	12
CAPITULO II EL DIAGNÓSTICO Y EL PROBLEMA	20
CAPITULO III EL PROYECTO COMO BASE PARA LA INNOVACIÓN	
A. Elección del Proyecto	27
CAPITULO IV LA ALTERNATIVA	
A. Respuestas que se plantean desde la teoría.	
1.-El desarrollo según Jean Piaget.	36
2.-Las necesidades educativas especiales en relación al currículum.....	48
3.- Las necesidades educativas especiales en base al contexto.	56
4.-Aspectos Psicosociales del niño con parálisis cerebral (discapacidad neuromotora).....	62
5.-La integración desde el punto de vista de la integración.....	65
B. Respuestas desde la práctica	68
C. Plan General de Aplicación de la Alternativa.	76
1.-Plan General de Trabajo.....	79
CAPITULO V EL ANALISIS	81
CAPITULO VI LA PROPUESTA	103
CAPITULO VII CONCLUSIONES	129

BIBLIOGRAFÍA	139
ANEXOS	141

INTRODUCCIÓN

En México la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad ha adquirido gran importancia por lo que el gobierno ha puesto en marcha una serie de acciones encaminadas a impulsar la integración y/o consolidarla.

Una de esas acciones es la formación de las USAER (Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular), cuya función es brindar apoyo para que la integración escolar de niños y niñas con alguna problemática sea un hecho.

El presente trabajo es desarrollado por una maestra de apoyo, que forma parte de una USAER creada en septiembre de 1999, pero que anteriormente por varios años ha laborado en el nivel de educación especial, atendiendo primeramente a niños y niñas que presentaban discapacidad auditiva y posteriormente, a un grupo con discapacidad intelectual .

Gracias a los planteamientos que hace el sistema educativo en apoyo a la integración educativa, se enviaron cuatro niños y niñas con discapacidad neuromotora a un preescolar regular, teniendo la fortuna de ser aceptados.

Conjuntamente nos enviaron como maestra de apoyo.

Nuestra propuesta de trabajo se realiza en base a estos cuatro alumnos con discapacidad neuromotora.

Como inicio, hacemos una reseña de la historia de la Educación Especial en nuestro país y sus repercusiones en la atención proporcionada a los sujetos con discapacidad. Conjuntamente en el primer capítulo exponemos los planteamientos actuales de Educación Especial, los cuales se relacionan con la integración educativa y como esta modalidad repercute en nuestra práctica. Posteriormente, exponemos el capítulo II del Diagnóstico, el cual nos permite conocer los aspectos tan variados que conforman el problema.

En el tercer capítulo exponemos los argumentos que nos llevan a la elección del Proyecto de Acción Docente como base para innovar la práctica que realizamos, para mejorarla mediante el reconocimiento de los obstáculos que enfrentamos en nuestra labor y los recursos que tenemos para superarlos.

Los recursos provienen tanto de la teoría como de la práctica. La teoría que apoya, que explica el problema y su solución, así como las acciones prácticas que consideramos pertinentes se plantean en el capítulo IV denominado la alternativa.

La Alternativa se valora mediante su análisis que corresponde al capítulo V, por lo que después de realizarlo y exponerlo en el capítulo VI,

nos permitimos proponer las estrategias que consideramos válidas. Cabe aclarar que la mayoría están modificadas en relación de su planteamiento inicial debido a que en la práctica hubo que hacer algunos cambios con la finalidad de obtener mejores resultados.

Consideramos que la aplicación de todo trabajo que se plantee para la resolución de un problema es fundamental.

El hecho de probar su validez, de hacer modificaciones de acuerdo, a la realidad, nos da los elementos para proponer nuestras acciones como una alternativa de solución al problema.

Finalmente, exponemos las conclusiones generales de nuestro trabajo, considerando los aspectos más significativos con relación a todos los elementos que conformamos esta propuesta.

Así también se encuentra la bibliografía que sirvió de apoyo a la conformación de este trabajo; como también el apartado de anexos.

CAPITULO I

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA, ¿UN PROBLEMA DE HOY?

A. Antecedentes de la problemática

Una de las demandas que enfrenta actualmente la Educación Básica en México consiste en lograr la integración de los niños y niñas con discapacidad al aula regular. Dentro de este contexto general, la Educación Especial en nuestro estado, Chihuahua, se ha propuesto el reto de impulsar la integración escolar de los menores que poseen esta característica. Hacemos la aclaración que el término "discapacidad" se utiliza en nuestra sociedad para referirse a diferentes tipos de problemáticas: invalidez, mutilación, retraso mental, etc.

"Se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración permanente o prolongada, física o mental, que con relación a su edad o medio social, implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educativa o laboral".¹

Por las características físicas y/o mentales que presentan las personas con discapacidad, lo más común es que se les tenga lástima o miedo, o simplemente que provoquen rechazo en las personas consideradas

¹ Integración Educativa. Material de trabajo para el programa de actualización. Fondo de cooperación México-España. Pág. 73

“normales”. Hasta hace muy poco tiempo (habrá lugares donde estas practicas continuen), a las personas con algún tipo de problema severo, se les escondía en sus hogares negándoles por completo el acceso a la convivencia con otro ser humano. Se les trataba como animales peligrosos, como escoria que no debía “contaminar” a la sociedad.

Debido a los prejuicios existentes contra este tipo de personas, la educación regular les impidió el acceso a sus instituciones y promovió, como única opción educativa, los servicios de educación especial donde se les concentró y agrupó de acuerdo al tipo de problemática que presentaban.

Nos remontaremos a los tiempos de Don Benito Juárez, quien tuvo la primera iniciativa para brindar educación a personas con requerimientos de educación especial. Es él quien en el año de 1867 funda la Escuela Nacional de Sordos. Poco después, en el año de 1870 fué creada la Escuela Nacional de Ciegos.

Cuarenta y cuatro años después, en el año de 1914, se comienzan a prestar atención a las personas con deficiencia mental o discapacidad intelectual, organizándose varias escuelas para ellos. A partir de esa fecha y hasta 1927 se crean escuelas en las ciudades de León, Guanajuato; Distrito Federal y Guadalajara, Jalisco.

En el año de 1935, el Doctor Roberto Solís Quiroga, planteó al Ministro de Educación Pública de aquella época, la necesidad de

institucionalizar la educación especial en nuestro país. En ese mismo año se creó el Instituto Médico Pedagógico para atender a niños con deficiencia mental. El Doctor Solís Quiroga, que fué un gran promotor de la educación especial, no sólo en nuestro país, sino en América Latina, dirigió este Instituto Médico Pedagógico hasta el año de 1957.

El 7 de junio de 1943, se crea en el mismo local del Instituto Médico Pedagógico, la primera escuela de especialización para maestros en educación especial.

Un momento sumamente importante de la trayectoria de educación especial, fue la creación de la Dirección General de Educación Especial en el año de 1970, ya que por fin se reconoce en México, la necesidad de ubicar a la educación especial dentro del amplio contexto de la educación general. A la recién formada Dirección General de Educación especial le correspondía "organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de estas personas y la formación de maestros especialistas" ²

Las siguientes personas estuvieron a cargo de la Dirección General de Educación Especial:

-Desde su creación en 1970 hasta 1976, la Profesora Odalmira Mayagoitia.

-De 1976 hasta 1978, la Profesora Guadalupe Méndez Gracia.

² SEP-DGEE. "Historia de la educación especial en México" U.P.N. Antología Básica. Educación e Integración. Pág . 53

-En diciembre de 1978 inicia en ese puesto la Doctora Margarita Gómez Palacio.

En los diversos períodos de la Dirección General de Educación Especial se han dado innovaciones psicopedagógicas e institucionales y se han promovido diversas investigaciones.

En el año de 1984, bajo la dirección de la doctora Gómez Palacio, se inician acciones relacionadas con la integración de los niños que presentaban problemas de aprendizaje en la lecto-escritura y las matemáticas. Para ello se formaron los Grupos Integrados, cuyo objetivo era que los niños "recibirían la atención adecuada a sus necesidades y que sólo permanecerían en esta modalidad el tiempo indispensable para lograr las adquisiciones académicas y/o conductuales que les permitirían proseguir su escolaridad en el grupo regular"³

Sin embargo, los niños con discapacidad, en esa fecha recibían una atención completamente aparte en las escuelas de educación especial, con planes y programas de estudio diferentes.

En ese mismo año (1984) una servidora egresa de la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón", ubicada en Ciudad Saucillo, Chihuahua; siendo destinada a laborar en la escuela de educación especial

³ ACOSTA, María de Lourdes. "Integración Educativa". Antología Complementaria U.P.N. Educación e Integración Pág . 8

de Ciudad Delicias, Chihuahua, en el área de audición y lenguaje.

De pronto, sin más preparación que la de Profesora de Educación Primaria, se asume la responsabilidad de conducir el proceso enseñanza – aprendizaje de un grupo de alumnos sordos.

La propuesta y las técnicas de trabajo para con estos niños, eran completamente diferentes a los de primaria regular, por lo que nació el sentimiento de estar en un mundo nuevo y completamente desconocido. De la noche a la mañana nos fue conferido el título de “especialista”, gracias al trabajo con niños especiales, pero ese título era de lo más inmerecido. La falta de preparación para la atención de esos niños es obvia.

Durante varios años trabajamos de esta manera, separados por completo de las escuelas regulares, ya sea de preescolar o de primaria; aun y cuando la Secretaría de Educación Pública, en 1985, editó un documento denominado “ Bases para una Política de Educación Especial”, donde se establecen diversos conceptos respecto a la integración, normalización y sus características.

Sin embargo, hasta 1990 inician modelos de integración en **algunos** estados de la República Mexicana.

b. La problemática en la actualidad.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, promulgada desde el 5 de febrero de 1917, maneja una serie de artículos bajo los cuales nos debemos regir como ciudadanos. Aunque todos son considerados importantes, existe uno que todos los docentes deben conocer, ya que sienta las bases de la educación en nuestro país.

Por ser bastante extenso, son pocas las veces en las que se maneja una transcripción completa del mismo, pero hemos seleccionado algunos párrafos que consideramos están directamente relacionados con la integración educativa de las personas con discapacidad a la escuela regular:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación...

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano ...

Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.⁴

Bajo estas bases de supuesta igualdad hemos venido trabajando como docentes durante muchos años. La interrogante es ¿realmente consideramos a todos nuestros alumnos como seres humanos que deben

⁴ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. pp. 5-6

tener las mismas oportunidades? ¿Tenemos alguna clase de prejuicio? ¿Nos inclinamos más hacia algún tipo de alumno?

Las respuestas nos pueden dar un punto de reflexión, ya que personalmente hemos caído en el error de menospreciar a algún alumno o alumna, de pensar que no va a lograr construir algún tipo de aprendizaje, hasta que nos demuestran lo contrario y logran realizar cosas muy valiosas aún a pesar de nuestra deficiente enseñanza.

La cuestión ahora es que por ley, se tiene la obligación de recibir en las aulas de cualquier clase a aquellos niños y niñas que anteriormente solo se manejaban en espacios diferentes. Y ya no se trata solo de un Artículo Tercero que nos lo maneja desde tiempo atrás, pero que nos da la oportunidad de no entenderlo si no lo queremos.

Ahora el planteamiento es claro y se concreta en el Artículo 41 de la Ley General de Educación (que se promulgó en 1993), el cual da especial énfasis en la obligación que tiene el Estado para atender a personas que tengan alguna discapacidad, procurando de ser posible, su integración educativa en el medio escolar regular. Propone el derecho a la igualdad de oportunidades para la educación.

La educación especial esta destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores con discapacidades, esta educación procurará su integración en los planteles de educación básica regular. Para

quienes no logren esa integración, se procurara la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

*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.*⁵

Este Artículo es el fundamento legal de nuestro trabajo en la actualidad. Es la base del nuevo modelo educativo denominado de **integración**, la cual es considerada como: "proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros. Significa ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, viviendo como los demás y teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no deficientes"⁶

Es por ello que a partir de 1994, la Dirección General de Educación Especial propone que se implementen las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), las cuales deben favorecer la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, dentro del ámbito de la escuela regular.

Como parte integrante de una USAER, nuestra labor desde el ciclo escolar 99-2000, consiste en dar apoyo a los alumnos con discapacidad que fueron integrados al preescolar regular por el Centro de Intervención Temprana de esta ciudad.

⁵ S.E.P. Antología de Educación Especial. Enero 1997 p.74

⁶ VAN Steendlandt, Danielle. "Bases Ideológicas para la Integración escolar", en Antología Básica U.P.N. Educación e Integración Pág. 20

Dicho Centro (C.I.T.) es un servicio de educación especial encargado de proporcionar atención a niños con cualquier tipo de discapacidad: auditiva, motora, visual o mental; desde los cuarenta y cinco días de nacido hasta los cinco o seis años de edad. En este tipo de Centros se trabaja en contra del tiempo que actúa en desventaja de estos niños; ya que la estimulación de capacidades, habilidades, destrezas; debe iniciar lo más pronto posible en la vida de los sujetos con discapacidad.

Nuestra experiencia nos dice que entre más edad tengan los niños con discapacidad al iniciar su proceso educativo, sus avances son más lentos o menores.

Los niños que debemos apoyar fueron ubicados en el Jardín de Niños "Bertrand Russell" de Ciudad Delicias, ubicado a una cuadra de distancia de la Escuela Especial y del Centro de Intervención Temprana.

Se aclara que hablamos de ubicación en un medio regular, lo cual no nos garantiza la integración en el mismo. La integración es un proceso que no se da de manera fortuita, es algo que vamos construyendo poco a poco y hasta cierto punto un ideal que consideramos posible alcanzar aunque no en todos los casos, no con todos los alumnos.

La integración educativa se refiere al proceso de proporcionar educación a niños con o sin discapacidad de manera conjunta, y la educación no se proporciona por el simple hecho de aceptar esa diversidad

en el aula, aunque claro, el hecho de mostrar esa apertura ya es un avance, un pasito de los muchos que hay que dar.

De preferencia, el proceso de integración debe iniciar el preescolar continuando hasta la formación profesional.

De la prontitud y adecuación con que se produzca la entrada del niño excepcional en el sistema escolar ordinario, dependerá con toda seguridad, el futuro éxito de su integración social...la integración debe considerarse en términos de reformas del sistema escolar, cuya meta es la creación de una escuela común que ofrezca una educación diferenciada a todos en función de sus necesidades y en un marco único y coherente de planes de estudio⁷

El Plan de Estudio, en este caso, el Programa de preescolar, nos habla de favorecer el desarrollo individual y social, conceptualizando al desarrollo como un resultado de las relaciones que establece el niño con el medio ambiente. Este concepto, aunque muy general, nos da una idea de la importancia de las interacciones sociales para cualquier persona, ya no digamos para un sujeto con discapacidad.

El Programa de Educación Preescolar tiene varios objetivos como son que el niño desarrolle su autonomía, su identidad personal, una relación adecuada con la naturaleza, su socialización mediante la cooperación y el trabajo en grupo, se exprese a través del lenguaje oral y corporal y tenga acercamientos con el arte y la cultura.

⁷ Ibid pp. 21-22

Toda esta riqueza también puede ser aprovechada por los niños con discapacidad, sin embargo, no debemos olvidar que ellos necesitan un apoyo específico acorde a sus necesidades especiales. De hecho, es por ese apoyo específico que fueron integrados en el Jardín de Niños "Bertrand Russell".

-Dicho Jardín se encuentra ubicado en la Avenida Mina de la Caridad # 3 del Fovissste 2, el cual está sumamente cerca de la Escuela de Educación Especial, que forma parte del Fraccionamiento Delicias Residencial.

Como los niños con impedimentos neuromotores requieren de terapia física en forma continua, tres días a la semana se les permite salir media hora antes de terminar su jornada en el Jardín, y realizan en silla de ruedas empujada por sus padres, el recorrido de las dos cuadras que separan el kinder de la escuela de educación especial, donde se les proporciona el apoyo mencionado.

Deseamos fervientemente que se logre que la inserción de estos alumnos en el Jardín de Niños, se convierta en una integración educativa.

Estamos dispuestos a realizar todas las acciones posibles en ese sentido, de manera responsable y comprometida. Por lo tanto, para el logro de este objetivo, iniciamos con un diagnóstico, ya que lo consideramos como una oportunidad para intercambiar opiniones e ideas sobre la realidad

que vivimos con respecto al hecho de que acudan al Jardín varios niños y niñas con discapacidad.

CAPITULO II

EL DIAGNÓSTICO Y EL PROBLEMA

El diagnóstico es fundamental para conocer y comprender las problemáticas significativas que estén ocurriendo en nuestra práctica docente. Sin embargo, no se trata de conocer por el simple hecho de hacerlo.

El objetivo del diagnóstico es comprender para resolver, para realizar acciones que traten de dar respuesta a la problemática o problemáticas en las que estamos inmersos.

No podemos olvidar que nuestro trabajo es por y para los alumnos, y creemos que merecen calidad y equidad de oportunidades. Además, es necesario analizar nuestro actuar para poder darnos cuenta en que medida somos nosotros mismos quienes provocamos las dificultades existentes.

Aunque nuestro propósito era integrar un diagnóstico en el que participáramos la maestra y el equipo de apoyo de la USAER, no fue posible coordinarnos debido a que la calendarización establecida para ello no se cumplió. El espacio destinado fue absorbido por un problema que surgió en una escuela primaria en la que también se brinda apoyo y el equipo decidió que aquello era más importante, por lo cual, decidimos actuar de manera

individual, realizando entrevistas a las madres de familia de los alumnos con discapacidad y aplicando cuestionarios a las educadoras del Jardín.

Las entrevistas a las madres de familia fueron aplicadas afuera de las aulas (en el sol y el aire), ya que estas estaban ocupadas por las educadoras. Al no existir un salón de usos múltiples, la maestra de apoyo no tiene un espacio apropiado del cual disponer.

Se observó buena disposición de parte de las señoras para responder a las preguntas planteadas, aunque con cierta cautela, ya que trataban de no herir susceptibilidades. Considero que no se explayaron como realmente hubiesen querido. En general sus respuestas fueron breves y concisas, aunque también sinceras según nuestra apreciación.

Todas las madres de los alumnos con discapacidad integrados al Jardín de Niños "Bertrand Russell" consideran que la integración ha sido muy favorecedora para sus hijos, ya que han avanzado en muchos aspectos, como por ejemplo el lenguaje o la comunicación, ya que ahora, al convivir con niños "normales" sienten la necesidad de hablar con ellos. Anteriormente, al estar en el Centro de Intervención Temprana con niños que no hablaban, pues ellos no hablaban tampoco aunque pudieran hacerlo.

Aunque no se entrevisto de manera formal a los niños, sus conductas y su aspecto son los de personas felices por acudir a la escuela. Incluso asisten estando enfermos ya que sus madres refieren que no les

gusta faltar al Jardín, lo que no ocurría cuando acudían al Centro ya mencionado. Una de las madres manifiesta el temor de que un día ya no le quieran aceptar a su hijo, puesto que ella lo ve tan contento que tiene miedo. Manifiesta que su niño no sabe aún convivir con sus compañeros ni respetar reglas, ya que es hijo único. Opina que en el Centro de Intervención Temprana no se prepara a la madre y al hijo para la separación que se dá al integrarse al preescolar regular, y que es un cambio muy drástico ya que en el Centro se trabaja muy diferente; de manera conjunta con la mamá y el niño; lo cual también hace a los niños muy dependientes.

En cuanto a las dificultades que han enfrentado sus hijos para la integración, consideran que han sido pocas; los niños han sido muy bien aceptados por sus compañeros quienes los auxilian en lo que pueden. Sin embargo sienten que las dificultades si existen para ellas, ya que tener un hijo(a) con discapacidad es muy pesado, es necesario dedicarles mucho tiempo y esfuerzo durante toda su vida para sacarlos adelante.

Respecto a las carencias que tiene la escuela, manifiestan que la principal son los baños, los cuales son muy angostos y no entra la silla de ruedas, por lo que se tiene que cargar a los niños y sostenerlos, pues tampoco hay agarraderas para que se sostengan. Por otra parte, las dos rampas que existen son insuficientes e inadecuadas, puesto que están muy angostas y las sillas se pueden caer hacia los lados.

Otra parte importante y medular del proceso educativo de los niños con y sin discapacidad, la constituyen las educadoras, a quienes se optó por aplicar cuestionarios por dos razones:

-Permitir mayor confianza al responder, ya que por escrito no se tiene que dar la cara;

-Debido a las múltiples ocupaciones de cada una de ellas, no contaban con el tiempo para responder a una entrevista, por lo que podían responder al cuestionario en cualquier espacio y tiempo.

En el Jardín existen cinco grupos con su respectiva educadora y una directora del mismo. No obstante, sólo se obtuvo la respuesta de cuatro de las educadoras, una de ellas no respondió y tampoco la Directora, por más que se les insistió a ambas. La respuesta siempre fue "ahorita te lo doy, todavía no lo contesto", y ese ahorita aún no llega. Finalmente se optó por no seguir presionándolas, considerando que su negativa a contestarlos pudiera obedecer a apatía o desinterés.

Las educadoras del Jardín que contestaron el cuestionario manifiestan que la integración es favorable para los niños con discapacidad, ya que propicia la socialización y la aceptación de los niños "normales" hacia quienes tienen algún problema. También manifiestan que ellas mismas han aprendido del hecho de tener a estos niños en sus aulas. Sin embargo, también mencionan que un niño con discapacidad requiere de mayor

atención y tiempo, lo cual es una dificultad para su trabajo. Además, manifiestan que muchas veces no saben como tratarlos, ya que se les quiere facilitar todo, esto es, sobreprotegerlos.

Esto se observa también por parte de los otros niños, los cuales tienden mucho a querer realizarles sus trabajos, a contestar por ellos cuando se les pregunta algo; incluso hay ocasiones en que se ha observado que tratan de darles comida en la boca, aunque ellos comen por sí solos. Otra de las conductas que se observa es que en cada salón hay niños o niñas que se sienten "dueños" de ellos o responsables de ellos, a tal grado, de que a la hora del recreo, en lugar de irse a jugar con sus otros compañeros, se están pendientes de sus necesidades.

Las educadoras hacen las siguientes demandas hacia la maestra de apoyo:

- Que favorezca la comunicación entre ellas.
- Que oriente las actividades planeadas para niños regulares hacia los niños especiales.
- Que coordine los objetivos pedagógicos con la educadora para el beneficio del alumno con discapacidad.

Además, posteriormente de manera verbal nos plantearon a todo el equipo de la USAER, la necesidad que tienen de poseer información teórica respecto a las características de la discapacidad neuromotora, ya que

manifiestan que los maestros de educación especial manejamos mucha terminología que ellas no comprenden; y que en la medida que ellas manejen esa información podrán comprender mejor a este tipo de alumnos y favorecerlos en su proceso enseñanza-aprendizaje.

Al analizar esta petición, todos los integrantes de la USAER concluimos que nosotras mismas no estamos preparadas en este sentido, ya que la única que maneja realmente esta información es la terapeuta física, y el resto solo manejamos información muy superficial, que hemos obtenido de nuestra práctica con los alumnos.

Por nuestra parte observamos las siguientes dificultades en el proceso de integración de los niños con discapacidad:

*Aunque son bien aceptados por las educadoras, se les hace muy pesado el manejo de los niños en lo referente a subirlos y bajarlos de su silla de ruedas. Aun es más pesado para ellas llevarlos al sanitario y les han ocurrido accidentes cuando por alguna razón la maestra no acude.

*La directora del Jardín considera que es responsabilidad de la USAER realizar las adecuaciones arquitectónicas al inmueble escolar que requieran los niños con discapacidad neuromotora, ya que plantea que son "nuestros alumnos".

*La comunicación de los niños con discapacidad neuromotora es restringida, por lo tanto, sus compañeros y las maestras en muchas ocasiones no les entendemos, lo cual restringe las interacciones.

*En cuanto a los padres de familia, se muestran apáticos respecto a su responsabilidad de realizar a sus hijos la terapia física en forma constante y continua, por lo que las faltas a la misma son frecuentes.

De acuerdo a todos los aspectos que planteamos en este diagnóstico, consideramos que es relevante que actuemos en el sentido de **favorecer la integración educativa de los niños con discapacidad neuromotora que acuden al preescolar regular.**

Creemos que es necesario e importante abordar esta problemática porque estamos convencidos de que la población que demanda atención especial tiene pleno derecho de obtener un servicio adecuado a sus propias condiciones, dentro de un sistema educativo regular, en un ambiente en el que convivan con niños y niñas de su edad.

Estamos conscientes que la infraestructura existente para dar atención a los alumnos con discapacidad es insuficiente, pero también creemos que "se hace camino al andar".

CAPITULO III

EL PROYECTO COMO BASE PARA LA INNOVACIÓN

A. Elección del Proyecto

El conformar un proyecto de trabajo no es sencillo. La integración educativa es un asunto que despierta polémica, y por que no- descontento inicial.

En el Jardín de Niños tenemos la ventaja de la aceptación de estos niños, pero la interrogante es ¿hasta dónde?, ¿por cuánto tiempo?. Trataremos de dar respuesta a estas y otras interrogantes que surjan mediante la construcción de un proyecto innovador.

Un proyecto innovador es considerado "la herramienta teórico-práctica que utiliza el profesor- alumno para explicar y valorar un problema significativo de su práctica docente"⁸. Le permite proponer mejoras en su quehacer profesional con relación a ese problema, en las condiciones concretas para su aplicación, además, constatar mediante el seguimiento, reflexión y evaluación los aspectos propositivos aplicados.

⁸ U.P.N. Programa. Guía del Estudiante. Proyectos de Innovación. Pág. 5

Con lo anterior, el profesor-alumno reconoce la pertinencia o lo acertado de su proyecto y ubica los aspectos que requiere se modifiquen para llegar a formular su propuesta.

En la Universidad Pedagógica Nacional se nos proponen tres tipos de proyecto que pueden dar respuesta a los diversos problemas que enfrentamos como docentes en nuestro quehacer cotidiano.

La elección de alguno de ellos va a depender tanto de lo que queramos lograr, como de nuestro rol dentro de la institución escolar.

Por principio de cuentas, descartamos el proyecto de intervención pedagógica por considerarlo con carácter reductivo en relación a nuestra problemática, ya que solo involucra lo que personalmente consideramos un factor: el contenido escolar. Aún y cuando la investigación basada en este tipo de proyecto debe plantearse en la escuela y desde fuera de ella, como práctica social compleja, determinada por múltiples factores (formación del docente, planteamiento curricular, formas en que el alumno hace suyo el conocimiento, entre otros), reconociendo la existencia de diferentes marcos para interpretar la realidad educativa; finalmente el peso de la misma recae en que el alumno se apropie de determinado contenido escolar, y ello no constituye nuestro objetivo.

No deseamos centrarnos en el plan y programa de estudio, solo lo analizaremos como el marco de la integración educativa en el preescolar y lo

que ha significado para los alumnos con discapacidad, desde el punto de vista de una servidora.

Un segundo tipo de proyecto que se nos propone es el de *gestión escolar*. Este proyecto es más amplio en el sentido de que no se concreta a una persona, a unos alumnos o a una aula específica, sino que involucra a toda la institución escolar. El objetivo del mismo es cambiar las prácticas que todos los componentes de la institución venían realizando, por considerar que hay deficiencias en las mismas.

Cuando se elige este tipo de proyecto, se hace con miras a mejorar la organización de recursos, de esfuerzos, de iniciativas y de espacios que se dan en la escuela. El objetivo general es el mismo que el del proyecto de intervención pedagógica: mejorar la calidad educativa, pero desde otro punto de vista que es la gestión.

En un primer momento nos sentimos tentados a elegir este tipo de proyecto, ya que como maestra con función de apoyo que está en contacto con todos los alumnos de la escuela y las educadoras, consideramos posible poder gestionar a favor de los niños y niñas con discapacidad neuromotora, pero finalmente tomamos en cuenta dos consideraciones:

*Generalmente es un proyecto que eligen quienes realizan la función de directivos, ya que son ellos los que más pueden incidir en este tipo de cambios.

Sin embargo el directivo es hasta cierto punto visto, al menos en el Jardín "Bertrand Russell", como un elemento ajeno al trabajo real con los niños, aunque tiene la autoridad que le confiere su puesto.

Como docentes de apoyo no tenemos ninguna autoridad (solo la consideración que merezca o no nuestro trabajo), además no deseamos que se nos vea como alguien externo, que solo oriente o que sólo se ocupe de cuestiones problemáticas que atañen a un especialista.

*Deseamos formar un verdadero equipo de trabajo y para ello, necesitamos vincularnos con la educadora en el trabajo en el aula, ser corresponsable del mismo en el sentido de no dar orientaciones por escrito o verbales para que ella sea mejor docente.

Debemos reconocer que ambas tenemos que aprender mucho una de la otra, pero lo que personalmente tengamos que enseñar tenemos que actuarlo, no solo decirlo.

Por ello consideramos viable el proyecto de *acción docente*, que como su nombre lo dice, invita al docente a reflexionar, a pensar de manera crítica en la labor que realiza y en el cómo puede mejorarla.

Se trata pues, de mejorar nuestro propio actuar, considerando los diversos aspectos que se involucran o se deben involucrar en nuestra práctica para que ésta sea verdaderamente rica; en el entendido de que la

labor del maestro no es aislada, mucho menos la del docente de apoyo que no se concreta a una sola aula, sino que actúa en diversos espacios y que requiere de la cooperación de diversos agentes como son, los padres de familia, los alumnos y los mismos maestros que son nuestros compañeros.

Tenemos la certeza que la problemática previamente planteada se puede abordar de mejor manera dentro del proyecto de *acción docente*, por considerar que debemos buscar formas de trabajo para favorecer a los niños con discapacidad neuromotora y por ende su integración a la escuela regular.

Se trata de realizar estrategias de trabajo en las que tomemos en cuenta todos los aspectos que conlleva tener una discapacidad neuromotora y acudir a un medio escolar regular.

Para llevar a cabo el proyecto, utilizaremos la metodología de la **investigación-acción**, la cual nos dice que es necesario sentir el deseo de iniciar cambios, de innovar. Además, "la investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional."⁹

⁹ ELLIOT, John. "Las características fundamentales de la investigación-acción", en: Investigación de la Práctica Docente Propia. Antología Básica_U.P.N. p.38

Otro punto a favor de la metodología de la investigación-acción, es que nos ayuda a comprender nuestra realidad con el fin de transformarla. Nos hace participes y responsables de nuestra situación, la cual debemos controlar, ya que a la vez somos sujeto y objeto de la investigación que realizamos.

Dentro de esta metodología, es necesario reconocer nuestra parte de responsabilidad en los hechos, por lo tanto, debemos crear estrategias para conocernos, evaluarnos y transformarnos nosotros mismos conjuntamente con la realidad que nos rodea.

Este tipo de metodología no surge de la nada. Se sustenta en un paradigma determinado, denominado **Crítico- Dialéctico**.

Se entiende por paradigma a un modelo científico que plantea una visión del mundo, una construcción teórica que explica la mayor parte de los hechos o procesos observados (Kuhn 1975), define los problemas que se han de investigar, los métodos más adecuados para estudiar tales problemas y sugiere la manera más óptima de interpretar los datos que se reúnen tanto implícita como explícitamente.¹⁰

Dentro del paradigma Crítico- Dialéctico la sociedad se conceptualiza como cambiante, contradictoria. En ella existen fuerzas que están en lucha constante, buscando la transformación de lo establecido, la construcción de nuevas estructuras, desechando lo que no es necesario con el fin de lograr la emancipación del ser humano. Para lograrlo, debe haber participación de todos los integrantes de la sociedad. Los educadores

¹⁰ U.P.N. Programa. Guía del Estudiante. Investigación de la Práctica Docente Propia. Pág. 14

tenemos la responsabilidad de convertirnos en investigadores críticos de la realidad que vivimos en nuestras escuelas, de involucrarnos en todos los aspectos que la conforman y de tratar de transformarla con el fin de mejorar la educación .

La integración educativa no riñe con ello. Al contrario. Pretende la transformación de las estructuras de un sistema educativo para que acepte en el medio regular a personas que anteriormente eran segregadas.

Por lo tanto, tratamos de abrir camino en la integración, aunque con un número de alumnos que se puede considerar de alguna manera reducido. No obstante, este hecho puede beneficiar otros niños con discapacidad que tengan posibilidades de acudir más adelante al medio regular. No solo eso, el impacto del trabajo no se da solo en lo individual, repercute en las concepciones de todos los niños que acuden al jardín, de sus padres y madres que también de alguna manera se relacionan con los niños con discapacidad y sus familias y sobre todo; en las educadoras que día a día los reciben en sus aulas.

CAPITULO IV

LA ALTERNATIVA

En este capítulo correspondiente a la alternativa proponemos elementos tanto teóricos como prácticos con los cuales tratamos de superar el problema planteado, identificado en el capítulo del diagnóstico.

La Alternativa la consideramos como la herramienta fundamental del proyecto de innovación, en este caso de Acción Docente. Cabe mencionar que la alternativa se construye después de un proceso de indagación y de búsqueda, por cierto nada fácil.

La construcción de nuestra investigación no surge de la nada, nuestra práctica docente tiene gran riqueza de elementos que queremos conservar. Sin embargo entraña para nosotros más dificultad abordar la problemática desde el punto de vista de la teoría, tal vez porque como personas y como docentes somos más prácticos que teóricos. Sin embargo, es la teoría la que permite explicar y valorar nuestro problema, el cual planteamos como la integración educativa de los alumnos con discapacidad neuromotora que acuden al preescolar regular.

La alternativa que exponemos no es algo acabado, es sólo una respuesta temporal, una propuesta de trabajo que se puede mejorar

conforme vamos avanzando en este proceso de construcción y de reconstrucción, sobre todo auxiliados por la evaluación y la reflexión de los aspectos que proponemos en el plan general para su aplicación, con el cual cerramos este capítulo.

El análisis que hagamos de la pertinencia y factibilidad de la alternativa, nos permitirá realizar una propuesta concreta de trabajo con elementos más acertados, en base a los resultados de su aplicación.

A. Respuestas que se plantean desde la teoría.

1.- El desarrollo según Jean Piaget

Los niños y niñas sin impedimentos neuromotores pueden coordinar sus movimientos de manera fluída, sin dificultades relevantes, conforme a un patrón de desarrollo establecido para su edad, ya que el cerebro manda órdenes a alguna parte del cuerpo y estas órdenes son ejecutadas.

Jean Piaget, el máximo exponente de la psicología evolutiva, considera al desarrollo como un proceso evolutivo relacionado con una totalidad de estructuras.

Piaget manifiesta que nuestros sentidos nos aportan una información fundamental acerca del mundo. Esas informaciones que

percibimos...”son transformadas en conceptos o construcciones que a su vez son organizados en estructuras coherentes”¹¹

El proceso de desarrollo de la inteligencia es para Piaget espontaneo y continuo e incluye cuatro factores que lo favorecen:

* La maduración del sistema nervioso.

* La experiencia que se obtiene de los objetos de la realidad física y la experiencia lógico-matemática, en la que el conocimiento se deriva de una coordinación total de las acciones que el niño efectúa sobre los objetos.

*La transmisión social, por medio de la cual el niño recibe información valiosa por medio del lenguaje o la educación, sin embargo, la naturaleza de la información debe ser apropiada para el nivel del pensamiento del niño, de manera que pueda comprenderla y hacerla suya.

*El desarrollo del equilibrio. El niño se apropia del conocimiento de manera activa en un proceso de asimilación. Sin embargo, al integrar nuevos conocimientos, los conocimientos previos sufren desajustes y se sufre un desequilibrio. Finalmente, el sujeto reacciona con el fin de compensar y consecuentemente tenderá a llegar al equilibrio.

¹¹ ARAUJO, B. Joao y CHADWICK B. Clifton. “La teoría de Piaget”, en U.P.N. Antología Básica El niño: Desarrollo y Proceso de Construcción del Conocimiento . Pág. 104

El proceso de desarrollo cognitivo comprende una serie de estadios o periodos considerados universales, aún y cuando cada niño posea características que le son muy propias y que lo distinguen como individuo.

Sin embargo, los niños y niñas con trastorno neuromotor, se distinguen por tener un daño o lesión en alguna parte de su cerebro, las lesiones más frecuentes son en el cerebelo, en el diencéfalo, en los ganglios basales, o en la vía piramidal.

Aunque la lesión se puede ubicar en cualquiera de las partes del cerebro, se viene a manifestar en algún o algunos miembros de su cuerpo: un brazo, una pierna, ambos brazos, ambas piernas, un brazo y una pierna a la vez, brazos y piernas.

Por lo tanto, el cerebro al tener un daño, debe aprender a "ordenar" los movimientos, a controlarlos; lo cual es algo que un niño o niña que no tiene este tipo de lesión puede realizar sin "pensar", espontáneamente, conforme avanza en su proceso de maduración.

Es por eso que los adultos, cuando conocemos a un bebé sano, podemos "predecir" sus logros motores conforme a su edad, siendo lo más común que a los seis meses sea capaz de sentarse, que aproximadamente al año de edad logre caminar, y así sucesivamente.

Como ya se mencionó, Piaget distingue cuatro periodos en el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, los cuales están ligados de manera íntima con el desarrollo de la afectividad y de la socialización del niño.

*El primer periodo es denominado **Sensorio-motriz**, que comprende desde el nacimiento hasta aproximadamente los dieciocho meses de edad:

_ Inicialmente, durante el primer mes de vida, los niños responden de manera refleja al mundo que los rodea.

_ Después del primer mes y hasta los cuatro meses el bebé entra a una segunda etapa denominada de *reacciones circulares primarias*, cuya característica principal es la de repetir aquellas acciones que ya pueden ejecutar, sin ninguna motivación externa aparente que los estimule a hacerlo. Por lo tanto, ya no responden como en el primer mes de vida, a alguna estimulación, con una simple respuesta sensorial o motora. Ahora los bebés miran lo que escuchan y observan lo que agarran.

Otra característica de esta etapa es que los objetos solo existen para el niño mientras esté en contacto con ellos (visual o motor).

_ Una tercera etapa, de los **cuatro a los ocho meses**, es denominada de **reacciones circulares secundarias**. El niño manifiesta

interés no solo por las acciones que él realiza sobre los objetos, sino también por las acciones de los mismos (movimiento, sonido, entre otros).

En esta etapa, los niños buscan objetos que ellos mismos han hecho desaparecer, o buscan la parte perdida de un objeto familiar, si hay una parte visible de ese objeto.

_En la **cuarta etapa de los ocho a los doce meses**, aparecen comportamientos que reflejan que el niño tiene conciencia de las relaciones entre medios y fines, por lo tanto, es capaz de realizar varias acciones que lo lleven a la consecución de un objetivo. Otra característica de esta etapa es que el niño busca insistentemente objetos ocultos.

_La quinta etapa es denominada de **reacciones circulares terciarias** debido a que una conducta es repetida pero con variaciones sistemáticas, de tal forma que los niños descubren nuevas relaciones causa-efecto. Además, son capaces de pensar en objetos que no estén presentes o acontecimientos que hayan sucedido. Sin embargo, no pueden representar los cambios que le pudieran ocurrir a algún objeto mientras está perdido.

*El **segundo periodo** en el desarrollo de las estructuras cognoscitivas es denominado **Preoperatorio** e inicia aproximadamente a los dieciocho meses y termina hacia los seis-siete años.

El lenguaje representa la transición del periodo sensoriomotriz al preoperatorio.

Además del lenguaje, el niño en este periodo desarrolla la imitación, aún en ausencia del modelo (imitación diferida), así como el juego simbólico en el cual atribuye a un objeto cualquiera las características de otro objeto y realiza acciones con él como si se tratara del objeto real. "Para el niño el juego simbólico es un medio de adaptación tanto intelectual como afectivo"¹²

Otra característica del niño en este periodo es el egocentrismo, ya que no puede prescindir de su propio punto de vista y su pensamiento es irreversible (sigue una sola dirección, sin poder dar marcha atrás).

Es incapaz de relacionar los diversos aspectos que conforman un todo, utiliza un tipo de razonamiento denominado transductivo, moviéndose de un hecho particular a otro, sin tomar en cuenta lo general.

Nuestros alumnos de preescolar, se encuentran en este segundo periodo (preoperatorio) del desarrollo de las estructuras cognoscitivas, por lo que poseen las características mencionadas en el mismo, que explican su tipo de pensamiento.

¹² AJURIAGUERRA, de J. "Estadios del desarrollo según J.Piaget", en U.P.N. Antología Básica El niño: Desarrollo y Proceso de Construcción del Conocimiento, Pág. 54

Sin embargo, el desarrollo motor en los alumnos con discapacidad neuromotora es diferente.

Debido a lo anterior, nos interesa este período en particular y no considera necesario hacer una explicación detallada de los dos últimos periodos que maneja la psicología evolutiva, solo los mencionaremos a grandes rasgos.

El **tercer periodo** es denominado de las **operaciones concretas** y en él existe un gran avance en el pensamiento del niño, siendo capaz de descentrarse de su punto de vista y tomar en cuenta el de los demás. Sin embargo, no puede razonar basándose en enunciados puramente verbales, tiene que recurrir a la manipulación de objetos o a la representación viva de la realidad. Este periodo comprende aproximadamente de los siete a los once-doce años.

Un **ultimo periodo**, denominado de las **operaciones formales** se da de los doce años en adelante. En este periodo, el adolescente es capaz de prescindir de la realidad concreta y tomar en cuenta al mismo tiempo otros factores posibles. El lenguaje, como expresión de su pensamiento, es cada vez más preciso y facilita la formulación de hipótesis y la posibilidad de combinar varias hipótesis entre sí.

Cabe mencionar que el paso de un periodo a otro no se da de manera fortuita. Según J. Piaget, la maduración, la experiencia, la transmisión social y el equilibrio son determinantes en el desarrollo de las estructuras del conocimiento.

En los niños con discapacidad neuromotora, las experiencias con su entorno se ven frenadas u obstaculizadas por la falta de movimiento. Como ya mencionamos, su desarrollo motor es mucho más lento que el de los niños que no tienen este tipo de discapacidad.

Un bebé inicia a explorar el mundo mediante el gateo, más tarde inicia la marcha sobre sus dos pies. De esta manera deja sus manitas libres para manipular y explorar los objetos a su alcance. En el caso de los alumnos con discapacidad neuromotora, cuya edad se encuentra entre los cinco y los siete años de edad, apenas inician tres de ellos en el gateo con ayuda. Solo una niña realiza el gateo por sí sola.

La habilidad para moverse en torno a su medio es importante para el desarrollo "normal" del niño.

En los primeros meses, el bebé es totalmente dependiente de los demás para cambiar de posición, sin embargo a los tres o cuatro meses de edad, puede sentarse con apoyo. A los siete u ocho meses, ya no necesita apoyo para mantenerse derecho o sentado. Aproximadamente por esta

misma época el niño inicia a sentarse por sí solo e hinca las rodillas de tal forma que parece como si estuviera descansando en su estómago. Esta conducta es el paso inicial para aprender a gatear.

Hacia las cuarenta semanas de edad, su musculatura tiene la fortaleza necesaria para sostener el peso de su cuerpo e iniciar el gateo.

Alrededor del primer año de edad, los niños dan sus primeros pasos sin soporte. Entre los catorce meses y los dos años de edad, los niños empiezan a correr.

Sin embargo, tres de nuestros alumnos con discapacidad neuromotora o impedimentos neuromotores, se trasladan por medio de una silla de ruedas, siendo totalmente dependientes para su movilidad. Por sí mismos, sólo logran arrastrarse. De igual forma, los movimientos de sus brazos y manos es masiva, utilizan solamente la musculatura larga del cuerpo que involucra su totalidad, en vez de partes específicas. Frecuentemente, cuando mueven un brazo, involucran involuntariamente al otro y los pies. Los dedos de los niños no pueden agarrar un objeto delicadamente, algunos objetos muy pequeños ni siquiera logran tomarlos.

En ese caso, sus experiencias con los objetos se limitan a lo que puedan aprender por medio de la vista y el oído.

Los niños con Impedimentos neuromotores son considerados "niños con alteraciones del sistema nervioso central, que comprometen de manera general o específica la motricidad voluntaria, y dificultan sus actividades básicas cotidianas, el aprendizaje escolar y su adaptación social"¹³

Por lo tanto, estos niños presentan ciertas necesidades educativas especiales asociadas a su tipo de discapacidad.

Una necesidad educativa especial es una necesidad que se tiene de recibir apoyo para sacar adelante la tarea educativa. Esa necesidad educativa puede ser permanente o transitoria.

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.¹⁴

En la actualidad se considera que cualquier persona puede tener en un momento determinado una necesidad educativa especial. No es necesario que se tenga una discapacidad simplemente, se puede requerir de apoyo extra para realizar alguna tarea. Sin embargo, las personas con discapacidad, por lo general, tienen necesidades educativas

¹³ S.E.P.- D.G. E. E 1985. "Los Servicios de educación Especial", en U.P.N. Antología Básica. Educación e Integración. pag. 54

¹⁴ S. E. P. "Antología de Educación Especial" Enero 2000 pag. 24

especiales de manera permanente, o sea que requieren de un apoyo específico acorde con su tipo de discapacidad, a lo largo de toda su vida.

Los alumnos con discapacidad motora que acuden al preescolar regular, requieren de muchos apoyos, uno primordial es el apoyo específico que se les brinda en el área de terapia física, ubicada en las instalaciones del Centro de Atención Múltiple (C.A.M) antes denominada Escuela de Educación Especial.

La discapacidad neuromotora, en el caso de los cuatro niños y niñas que acuden al Jardín de Niños "Bertrand Russell", es secuela de la Parálisis Cerebral. La Parálisis Cerebral Infantil (P.C.I.), la pudiéramos definir como una "lesión cerebral" que ocurre en un cerebro inmaduro y en desarrollo. Esta lesión es irreversible y no progresiva, y puede ocurrir antes, durante y poco tiempo después del parto. Trae como consecuencia alteraciones de la postura y el movimiento corporal y puede acompañarse de defectos en la percepción visual (vista mal alineada) y de problemas de lenguaje, así como de deficiencia mental y epilepsia. En el caso de los alumnos que acuden al Jardín, su coeficiente intelectual es normal. Dos de ellos presentan epilepsia, la cual es controlada con medicamentos que les prescribe el médico (neurólogo).

Aunque se está mencionando a cuatro alumnos con discapacidad motora causada por parálisis cerebral, sus problemáticas no son iguales.

Los hay más comprometidos en sus movimientos y el lenguaje y los hay menos; también presentan diferentes tipos de parálisis cerebral debido a que su lesión se ubica en distintos puntos. En base al lugar donde se ubica la lesión, podemos hablar de distintos tipos de parálisis cerebral.

La parálisis cerebral espástica, se caracteriza porque sus músculos en general están muy tensos y presentan resistencia para moverlos. Los movimientos normales están sustituidos por el movimiento en grupo, que involucra a todo el cuerpo, y por lo tanto, su expresión corporal es deficiente, lenta a la vez que brusca. En este tipo de parálisis cerebral podemos ubicar a César Enrique que esta en tercero de preescolar y a Lupita que esta en segundo grado. Sin embargo el problema de César Enrique es más severo que el de Lupita, debido a que la lesión cerebral de César ocurrió antes de su nacimiento y la de Lupita es secuela de un paro respiratorio que tuvo lugar un mes después de nacida. Lupita es la única de nuestras alumnas con esta característica pues con el resto su lesión cerebral ocurrió antes de su nacimiento. Sin embargo este hecho es muy determinante, pues Lupita es la única que no utiliza silla de ruedas. Camina con la ayuda de un andador y aparatos ortopédicos en sus piernas, aunque requiere supervisión continua pues se le dificulta el manejo del andador y también se le traban las piernas si no camina lento. Zayra Johana y Alma Delia presentan predominantemente parálisis cerebral atetóxica, lo que provoca cambios en

su tono muscular de tenso a flácido. Muchos de sus movimientos son involuntarios y sin propósito específico.

En el caso de todos los niños y niñas, su lenguaje oral está alterado por la tensión o la flacidez de los músculos faciales o los del tronco, o por la afección neurológica. El tono de voz es muy ronco, muy bajo, su respiración es inadecuada (todos respiran por la boca) debido a su mala postura, ya que su tronco y su cabeza tienden a irse hacia adelante, no lo controlan.

A consecuencia de esa mala postura y de la inadecuada respiración, tampoco controlan la salivación, teniendo babeo constante. Es necesario estarles recordando que traguen su saliva, que cierren la boca, que se enderecen.

Ahora bien, aunque presentan las características descritas, su inserción en el medio escolar regular se ha visto facilitada hasta cierto punto por el tipo de programa que se maneja en el nivel de preescolar, del cual se hace un análisis a continuación.

2.- Las necesidades educativas especiales en relación al currículum.

Consideramos que el plan y programa de preescolar minimiza las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad neuromotora, a tal grado que generalmente solo requieren adecuaciones a los materiales de trabajo para que accedan a las actividades propuestas y

apoyo individual en actividades que impliquen coordinación fina y/o desplazamientos.

Cabe aclarar que planteamos que el programa de preescolar es favorable para la integración educativa de estos alumnos debido a que maneja diversos tipos de contenidos, además de que entendemos dicha integración "como el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje"¹⁵

El aprendizaje, tal como nos lo plantea la psicología genética, no consiste en una mera copia, reflejo exacto o simple reproducción del contenido a aprender, sino que implica un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos juegan un papel decisivo. Son precisamente estas aportaciones la primer categoría de contenidos que plantea el programa de preescolar. Claro está que los contenidos escolares han sido considerados tradicionalmente "como asignaturas o materias, como aquello que el niño debe adquirir"¹⁶ Sin embargo, en el nivel preescolar se consideran distintas fuentes de contenidos, que se plantean en cuatro tipos o categorías.

¹⁵ S.E.P. "Antología de Educación Especial" Enero 2000. Pág.33

¹⁶ ARROLLO, M. "Los contenidos escolares en el nivel preescolar", en U.P.N. Antología Básica Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita en el Preescolar. Pág.44

La primera de ellas ya se mencionó y la forman precisamente los contenidos que proceden del niño, de su vida personal, familiar y que expresa a través de su creatividad, del juego y del lenguaje oral.

A este tipo de contenidos se le debería dar gran importancia en el preescolar ya que consideramos que como educadores debemos estar atentos a los procesos afectivos del niño, escucharlo y entenderlo, ya que por su edad "los procesos afectivos dominan sobre los racionales"¹⁷ Nuestra poca experiencia como maestra de apoyo nos dice que si esto sucediera, la mayor parte de los problemas de conducta que se nos reportan para darles atención, dejarían de existir.

La segunda categoría de contenidos es "de carácter social y cultural, de los que los niños (as) también son portadores(as), a través de sus ideas, comportamientos, costumbres y lenguajes. Trascienden los intereses individuales y conllevan una significación colectiva que nos habla del niño como sujeto de la sociedad y la cultura."¹⁸

En la tercer categoría de contenidos se manejan áreas de conocimiento como matemáticas y lengua oral y escrita entre otros. En este tipo de contenidos se reconoce la articulación más formal con la escuela primaria. Aquí se plantean propuestas didácticas para abordar estos

¹⁷ *Ibid* pág. 49

¹⁸ *Ibid* pág. 50

aspectos, fundamentadas principalmente en la teoría Psicogenética.

La cuarta categoría de contenidos ya está implícita en el programa. Se plantea como contenidos "a los procesos de desarrollo, normas, valores y actitudes, habilidades o herramientas del pensamiento, es decir, los que van más allá de la transmisión de conocimientos"¹⁹

La educación preescolar en nuestro país plantea objetivos fundamentados en el Artículo Tercero Constitucional. Considera, entre sus principios, el respeto a las necesidades e intereses de los niños, situándolos como "centro del proceso educativo"²⁰, por lo que el Programa de Educación Preescolar PEP 92, está fundamentado en el desarrollo infantil, considerando las dimensiones física, afectiva, intelectual y social. Al respecto, puntualiza algunos elementos esenciales acerca de la complejidad del desarrollo del niño en esta etapa, considerando que su estructura está basada en dicho desarrollo, siendo este considerado como el resultado de las relaciones del niño con su medio.

Los objetivos del programa de preescolar están muy bien marcados en cinco puntos que nos relatan que aspectos del desarrollo del niño se quieren favorecer. Están relacionados con la autonomía e identidad personal, con el cuidado y respeto de la naturaleza, con la formación de un

¹⁹ Ibid pág. 55

²⁰ S.E.P. "Programa de Educación Preescolar" 1992 pág. 7

ser social y cooperativo que se exprese de manera creativa (congruentes con las categorías de contenidos planteadas previamente).

La metodología que el programa propone son los proyectos. Esta metodología esta fundamentada en el principio de globalización, la cual " considera el desarrollo infantil como un proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales), dependen uno del otro. Asimismo, el niño se relaciona con su entorno natural y social desde una perspectiva totalizadora, en la cual la realidad se le presenta en forma global"²¹

Las características del método de proyectos, como son por ejemplo, que se parte de la experiencia del niño favoreciendo su creatividad y participación de manera flexible a través del juego, lo hacen ideal para el trabajo con los niños en edad preescolar; ya que su interés principal es lúdico. "El proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de una actividad concreta, responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos"²² Además, una característica del niño en esta etapa es el egocentrismo, por lo cual, con el

²¹ Ibid pág. 17

²² Ibid pág. 18

trabajo basado en los proyectos se puede favorecer que el niño comparta con sus compañeros cuando realiza su trabajo, puesto que se persigue un fin común a todos.

El programa sugiere la utilización de una planeación general y una planeación diaria.

La planeación general se realiza abarcando todos los aspectos que se contemplan inicialmente en el proyecto. Sirve al maestro para no perderse, pero se ve modificada de acuerdo a nuevos aspectos que surgen día a día (planeación diaria).

Aquí se ve superada la concepción general de planeación que tenemos, donde el maestro planea en solitario (pensando en sus alumnos pero sin tenerlos realmente presentes) y posteriormente tiene que modificar lo planeado debido a las circunstancias reales a las que se enfrentan docente y alumnos. También en preescolar se rehace la planeación día a día, sin embargo, la planeación general se hace según el interés o intereses del niño en el momento mismo de realizarla.

En cuanto a la evaluación, el programa marca varios lineamientos. Está considerada un proceso permanente, de carácter cualitativo, ya que consiste en describir e interpretar para retroalimentar, rectificar, modificar, "En suma, no se evalúa para calificar, sino para obtener una amplia gama de

datos sobre la marcha del proceso".²³ El programa da énfasis en el proceso enseñanza-aprendizaje, no en los resultados del mismo.

Este enfoque de evaluación defiende que cada situación es única y especial y esta determinada por lo que las cosas significan para quienes participan en ella.

Con fines de un registro, se señalan tres momentos:

Evaluación inicial. Evaluación grupal al término de cada proyecto.
Evaluación final.

La evaluación inicial es individual, se debe realizar con la ficha de identificación y una entrevista con los padres de cada alumno. Además, se toman en cuenta las observaciones del docente del ciclo anterior, en el caso de que el niño hubiera asistido al Jardín, y se completa con las observaciones del docente actual. Dichas observaciones deben hacerse considerando las posibilidades de cada alumno de ser autosuficiente, sus formas de relacionarse con otros niños y con los adultos, sus formas de expresión y representaciones, entre otros.

El segundo momento, de evaluación grupal al término de cada proyecto, es una reflexión de los niños sobre la tarea que se realizó. Se pueden expresar sentimientos, ideas, hallazgos, conflictos. Se comentan los

²³ Ibidem pág. 75

logros, la participación y colaboración (si se dieron o no). Aquí se pretende iniciar al niño en la autoevaluación, con la finalidad de que aprenda a responsabilizarse en la realización de las tareas. El maestro también debe exteriorizar sus opiniones de manera clara y sencilla, sin tender a calificar de bien o mal, sino resaltando aspectos del trabajo.

Finalmente, la evaluación final comprende dos tipos de informes: individual y grupal.

a) El informe individual debe considerar al niño de manera integral, refiriéndose a los logros básicos del niño en los aspectos del desarrollo afectivo, social, intelectual y físico. Para este tipo de informe, las educadoras del Jardín de Niños "Bertrand Russell" utilizan una lista de cotejo. (ver anexo 1).

b) El informe grupal sirve para describir en términos generales, la evolución del grupo.

La evaluación final se realiza como su nombre lo indica, al finalizar cada ciclo escolar.

Como maestra de apoyo contamos con esta gran ventaja que constituye para los niños con discapacidad el programa de preescolar. Al estar constituido como un currículo "abierto" sus objetivos son definidos en términos generales, con el fin de que se realicen modificaciones sucesivas.

en el programa. Además, da un papel activo al alumno siendo la educadora una orientadora y facilitadora del aprendizaje, propuestos principalmente por el mismo niño.

En un currículo cerrado, por el contrario, tanto los objetivos, los contenidos y las estrategias pedagógicas ya están determinados y son invariables, por lo que no hay individualización o solo se centra en el ritmo de aprendizaje de los alumnos. Aquí se da mucha importancia al resultado del aprendizaje, centrandó la evaluación en el progreso de dicho aprendizaje. Dentro de todo ello, el alumno es un receptor de aquello que decide el currículo que el profesor trasmite.

En base a que en teoría el programa de preescolar es totalmente abierto y flexible, a que considera al alumno como eje central y por lo tanto responde a las necesidades de cada uno; es el marco ideal para apoyar a todos los alumnos con o sin necesidades educativas especiales y con o sin discapacidad.

3.- Las necesidades educativas especiales en base al contexto.

En el preescolar, nuestros alumnos con discapacidad viven el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso rico en interacciones con las maestras y sus compañeros aunque su comunicación está restringida como consecuencia de sus dificultades para el lenguaje oral.

Sus compañeros en ocasiones preguntan por qué no pueden caminar, pero esperan la respuesta de los adultos pues constantemente suponen que tampoco saben hablar pues no los escuchan hacerlo. Solo los amiguitos y amiguitas más cercanos tienen el privilegio de oírlos hablar, con el resto de los niños son reservados.

Pero consideramos que la integración educativa, implica aceptar que todos los seres humanos somos diferentes y tenemos distintas necesidades. Sabemos que existen alumnos que tienen necesidades educativas especiales, sin tener ninguna discapacidad. Por lo tanto se puede hablar de necesidades educativas especiales en dos sentidos:

Las que se derivan directamente de la problemática del alumno, las que tienen una base biológica (internas), las que provienen de carencias del entorno sociofamiliar o por tener una historia de aprendizaje desajustado.

Las necesidades que se tienen en función del contexto educativo en el que se desarrolla su proceso enseñanza- aprendizaje. Para Vigotsky,²⁴ el desarrollo humano se da en base a la interacción social, siendo el contexto determinante en cada una de nuestras acciones. Además, le atribuye al lenguaje una capacidad de formación de nuestras estructuras, por lo tanto, un papel fundamental para el desarrollo intelectual.

²⁴ MONTSE, Benlloch. "Disarmonía entre la actuación sobre la realidad física y las formas de expresarlo mediante el lenguaje", en: El Niño y la Ciencia. Antología Básica U.P.N. Pág. 253

Como ya mencionamos a lo largo de este capítulo, para Piaget, el desarrollo intelectual es producto de una interacción del sujeto con el medio físico y social, cuya regulación es interna, del individuo mismo. Además para él, el lenguaje es solo un organizador del conocimiento.

En base a ello, consideramos que la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, por sí sola, no hace hincapié en los factores mencionados sobre integración y necesidades educativas especiales.

La aportación fundamental de la psicología genética de Jean Piaget consiste en el estudio minucioso del desarrollo del niño.

Es fundamental que conozcamos los docentes como se desarrolla el niño y como aprende lo que nos lleva a considerar las características internas del individuo, los factores endógenos relacionados con el aprendizaje. Sin embargo, no podemos dejar de lado los factores externos que rodean cada individuo, el contexto en que se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje. Piaget mismo manifiesta: ...”sin intercambio de pensamiento y cooperación con los demás, el individuo nunca agruparía sus operaciones de un modo coherente”...²⁵

²⁵ RICHMOND, P.G. “Aprendizaje e Instrucción según el punto de vista de Piaget”. El Niño Preescolar, Desarrollo y Aprendizaje. U.P.N. Antología Complementaria Pág. 12

En el caso de España, en noviembre de 1991 Cesar Coll presentó una ponencia respecto al constructivismo, en la que pondera sus ventajas, sin embargo, también argumenta que no debe elegirse un solo marco psicológico como plataforma única y suficiente para tomar decisiones en el ámbito de la planificación y del desarrollo del currículum.

Podemos concluir respecto al constructivismo que ha prestado atención sobre todo a los procesos individuales del aprendizaje, lo cual ha sido sumamente valioso para planificar un currículum y actividades acordes a los niveles o etapas de desarrollo en que se encuentran los alumnos; sin embargo, no podemos olvidar que el contexto de la enseñanza es sumamente relevante.

La teoría de Vigotsky se centra fundamentalmente en el papel que **los adultos** podemos desempeñar en la promoción del desarrollo del niño.

Este autor maneja que todo niño tiene, en cualquier aspecto, un nivel de desarrollo real, que se puede evaluar examinando su individualidad; y que también tiene un potencial inmediato de desarrollo dentro de ese mismo dominio. La diferencia entre ambos niveles es denominada "zona de desarrollo próximo".

"La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que aun no han madurado pero se hallan en proceso de maduración; funciones que

han de madurar mañana, pero que ahora se encuentran solo en estado embrionario. Esas funciones podrían ser descritas como los "brotes" o las "flores" del desarrollo, mas bien que como "frutos" del desarrollo"²⁶

Aunque Vigotsky señala principalmente la importancia de la colaboración de los adultos, en algunos cursos los niños actúan también en forma tutorial, ayudando a sus compañeros menos capacitados en el aprendizaje de algunas habilidades.

Muchas de las investigaciones que se han realizado acerca de la colaboración entre pares, han demostrado que esta es sumamente eficaz para inducir el desarrollo cognitivo. "Los estudiosos neopiagetanos han formulado, a favor de los efectos positivos y unidireccionales de la colaboración con pares mas capacitados, afirmaciones tan categóricas como las formuladas por los investigadores vygotskianos que han tratado de la colaboración entre el adulto y el niño"²⁷

Para Vigotsky, el contexto en el que se da la interacción tiene una importancia decisiva. Manifiesta que pueden haber contextos pobres o favorecedores.

En cuanto a la educación de niños con discapacidad, Vigotsky

²⁶ S.E.P. Antología de Educación Especial. Enero 2000 pág. 194

²⁷ Ibidem pág. 196

considera que el contexto en el que se desarrolle su educación puede tener profundas consecuencias en el desarrollo evolutivo. Para él, los niños con deficiencias mentales o físicas deben ser educados con los demás niños y no con los niños que tienen las mismas deficiencias.

"Sostenía que si se educaba a niños ciegos, sordos o retardados mentalmente, separados de los niños "normales", su desarrollo se produciría en forma completamente distinta-y no favorable-, lo cual inevitablemente conduciría a la creación de una casta especial de personas"²⁸

Vigotsky manifiesta que en ese tipo de ambiente se acentúan las deficiencias en lugar de que disminuyan, no favoreciéndose ningún desarrollo.

Cabe entónces examinar el ambiente social en el que se educa a los niños y el tipo de instrucción que se imparte en ese ambiente.

Por lo anterior, es necesario dar a conocer que los niños con discapacidad han ido estableciendo poco a poco buenas relaciones con sus compañeros de clase, que son aceptados aunque también sobreprotegidos, que tienen uno o dos amigos especiales que a veces les sirven hasta de interpretes y /o voceros de sus necesidades.

²⁸ Ibidem pág. 195

También manifiestan afecto hacia sus maestras y gusto por acudir a la escuela a tal grado que van aún y cuando están enfermos. Este gusto por asistir a la escuela no se daba cuando estaban en el Centro de Intervención Temprana. Sus madres dicen que ahí se aburrían mucho a tal grado de que no se querían levantar en las mañanas.

4.- Aspectos psicosociales del niño con parálisis cerebral (discapacidad neuromotora).

Desde su nacimiento el niño debe establecer una interacción, primeramente con las personas que lo rodean, quienes satisfacen sus necesidades vitales. Los comportamientos iniciales del niño, con los cuales establece sus primeras relaciones son: el llanto y la sonrisa, posteriormente el lenguaje y el juego.

Estos mismos comportamiento presenta el niño con parálisis cerebral, aunque de diferente manera:

a. El Llanto

El llanto del bebé corresponde a una diversidad de vivencias emotivas: llora de dolor, de hambre, de sueño, de impaciencia, de desesperación. Entre todos los significados que le podemos atribuir al llanto,

es importante destacar su connotación social; el niño llora para conseguir atención, establecer una comunicación afectiva.

En los niños con parálisis cerebral, el llanto se manifiesta de manera diferente, siendo éste apagado, silencioso o por el contrario, explosivo y agudo que molesta a quien lo escucha. Sin embargo, mantiene la propiedad de manifestar necesidades y estado de ánimo del niño.

b. La Sonrisa

Un lactante "normal" desde su nacimiento presenta determinadas reacciones que tienen por objeto llamar y/o retener la atención de la madre. En un principio, muestra una sonrisa automática no necesariamente dirigida a ella, pero que provoca una respuesta afectiva de su parte.

En el caso de algunos niños con parálisis cerebral, no manifiestan la sonrisa al mismo tiempo que el niño "normal", lo cual no indica que este no sea emotivo, sino que tiene dificultad para mostrarlo debido a su problemática física. De esta manera, la relación afectiva con la madre se ve alterada, pues la reciprocidad entre ellos está interrumpida, lo cual puede repercutir en el proceso normal de maduración.

La madre puede desistir de un deseo de comunicarse con su hijo, pensando probablemente que el bebé no puede entenderla. Con esa

reacción priva al niño de algunos estímulos importantes, sin los cuales no puede desarrollar su habilidad para comunicarse.

c. El Lenguaje.

El lenguaje es una función que nos permite comunicarnos con nuestros semejantes. El habla es su expresión oral.

En este aspecto, el niño con parálisis cerebral se encuentra privado total o parcialmente, ya que su trastorno motor (causado por una lesión cerebral en las áreas motrices) afecta el movimiento del aparato fonarticulador.

Al niño con problema motor, se le tienen que proporcionar diversas experiencias sensoriales. El niño aprende y se forma conceptos interactuando con el medio: llevándose cosas a la boca, tomándolas, manipulándolas, jugando y oyendo hablar a la gente acerca de los objetos que se le muestran. Se le deben de proporcionar al niño muchas oportunidades de expresarse, no importando como sean sus primeros intentos. Si se adivina cada necesidad o deseo del niño a través de su expresión de los ojos o de sus gestos, si se contesta por él a todas las preguntas (lo cual es clásico que hagan sus madres) no tendrá ninguna necesidad ni incentivo para hablar y/o comunicarse.

Se trata pues de favorecer la articulación, la habilidad de emplear el lenguaje y ser así capaz de expresarse verbalmente sin esfuerzo físico y sin tensión excesivos.

d. El Juego.

La importancia del juego es comúnmente admitida. El desarrollo infantil, está íntimamente relacionado con el juego, ya que inicia placenteramente el contacto con la realidad e introduce al niño en el mundo de las relaciones sociales. Por medio del juego da a conocer lo que sabe, lo que siente, lo que necesita.

Igualmente importante es el juego para los niños con parálisis cerebral. Favorece el desarrollo de la motricidad y de la percepción sensorial, desarrolla el contacto con el mundo y permite que el niño exprese sus sentimientos.

El juego no es una actividad fácil para los niños con parálisis cerebral. Es frecuente que debido a su falta de movimiento, a la dependencia de las demás personas, jueguen poco perdiendo así las posibilidades de desarrollo que el juego les ofrece, pero resulta obvio que su educación, como la de cualquier otro niño, debe basarse en el juego, ya que este debe formar parte de su vida diaria.

5.- La integración desde el punto de vista de la integración.

Hablamos en un primer capítulo del planteamiento que hace la Educación Especial en México de reorientar los servicios que proporciona con la finalidad de favorecer la atención de los niños y niñas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en el aula regular.

La Política Educativa Internacional constituyó un punto clave, ya que en 1992 se organizaron y desarrollaron en ese ámbito varios seminarios, en los que México participó.

Aunque todos son importantes, en el año de 1994 cuando se celebra la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en Salamanca España, donde fue aprobada la *Declaración de Salamanca* que hace, entre muchas otras, las consideraciones siguientes:

*El reconocimiento del derecho fundamental a la educación para todos los niños de ambos sexos y la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos de las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje de cada niño, así como el diseño y la aplicación de los sistemas y programas educativos que consideren dichas características y necesidades y el derecho de las personas con necesidades educativas especiales al acceso a las escuelas regulares, así como su integración a una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer sus necesidades.*²⁹

²⁹ LOPEZ Charreton, Diana. "Conferencia. Proyecto General de Educación Especial en México. Avances y Prospectivas", en UPN. Antología Complementaria. Proceso de la evaluación: Las necesidades educativas especiales en el contexto escolar. Pág. 174

Dentro de este marco se hace referencia a la importancia que tiene la evaluación, ya que es considerada como un proceso que nos permite conocer al niño para poderlo ayudar, para poder colaborar en la satisfacción de esas necesidades que presenta. Es por lo tanto necesaria la reflexión del docente acerca de su quehacer pedagógico, principalmente en el sentido de cómo aprenden los niños, todos los niños que acuden a su aula, tengan necesidades educativas especiales o no.

La evaluación en el contexto de la Integración Educativa se plantea de manera interactiva, en la que se tomen de manera conjunta (maestro regular, maestro de apoyo y equipo) las decisiones en relación a la acción educativa para satisfacer las necesidades educativas especiales de los niños con o sin discapacidad, así como todos los aspectos relacionados con dicha evaluación, incluyendo la acreditación y certificación.

El maestro por lo tanto debe ser un profesional que considera que :

...todos los niños pueden aprender. En cada niño o grupo de niños, independientemente de su edad, escolaridad o nivel socioeconómico, aprecia un potencial de aprendizaje susceptible de ser desarrollado a través de enfoques y estrategias metodológicas adaptadas a sus necesidades psicológicas y culturales, así como a sus estilos de aprendizaje.³⁰

³⁰ SEP "La escuela regular: una excelente opción para la integración Educativa en Chihuahua. Curso Taller de Actualización. Antología Pág. 111

B. Respuestas desde la práctica.

En este apartado planteamos las acciones que como docentes de apoyo de la USAER 88, en comunicación constante principalmente con la terapeuta física, y claro está las educadoras; hemos realizado tratando de favorecer el proceso de integración de los niños y niñas con discapacidad neuromotora y que consideramos han sido pertinentes, por lo que se pudieran retomar en algún otro Jardín de Niños que reciba en sus aulas a niños con este tipo de discapacidad

Desafortunadamente planteamos acciones que se han realizado en un solo Jardín de Niños: el "Bertrand Russell", ya que es el único que tiene tres características fundamentales:

- a) El tener en sus aulas a varios niños con discapacidad neuromotora. No tenemos conocimiento de algún otro niño que acuda al preescolar regular y tenga este tipo de discapacidad.
- b) El tener una maestra de apoyo que dependa de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), que forma parte de los Servicios de Educación Especial; puesto que el resto de los Jardines de Niños que tienen apoyo lo reciben de parte de la Unidad de Servicios de Apoyo de Preescolar para las Necesidades Educativas Especiales (UAPNEE), que depende del nivel de Preescolar.
- c) El tener el apoyo específico de una Terapeuta Física para los niños con discapacidad neuromotora exclusivamente, que forma parte también de la USAER anteriormente mencionada.

Sin embargo, aunque estas acciones provienen de un solo contexto consideramos que pudieran ser válidas como una guía para orientar el trabajo con los niños con discapacidad neuromotora pero adaptándolas a las circunstancias propias de cada alumno y cada contexto en particular.

1.- A partir del ciclo escolar 99-2000 se realizó una evaluación psicopedagógica (ver anexo 2) de los niños con discapacidad neuromotora, en la que se manejan los siguientes aspectos:

- Datos personales.
- EL motivo específico de la evaluación.
- Los instrumentos aplicados para realizar la evaluación.
- La apariencia física del niño.
- Las conductas y actitudes del niño(a) durante la evaluación.
- Los antecedentes del desarrollo del niño:
 - a)Desarrollo general.
 - b) Ambiente familiar y sociocultural.
 - c) La historia escolar.
- Las competencias curriculares.
- Las conclusiones y recomendaciones de trabajo.

La justificación para la realización de esta evaluación tan detallada en la que intervino la maestra de apoyo, la terapeuta física, la maestra de

comunicación y la directora de la USAER es la siguiente: se recibieron a los niños con discapacidad neuromotora sin tener ninguna información previa en nuestras manos acerca de ellos. Aunque nos dimos a la tarea de solicitar su expediente general y la carpeta de evolución al Centro de Intervención Temprana, dichos documentos cuentan con muchas páginas de información acumulada, pero sin tener un panorama completo y actualizado.

El hecho de analizar los expedientes y extraer la información que consideramos que podíamos incluir en evaluación psicopedagógica, nos sirvió para darnos cuenta de la magnitud de situaciones que entraña tener este tipo de discapacidad tanto para el niño(a) como para su familia, para conocer su proceso de desarrollo, así como para valorar sus competencias curriculares. En base a dichas competencias se plantearon ajustes a la metodología de trabajo con relación a los apoyos específicos. Con relación a la terapia física se clarificaron las metas a lograr.

Se proporcionó una copia de esta evaluación a las educadoras que los atienden en sus aulas, lo que favoreció el proceso de sensibilización que se vivía respecto a los niños con discapacidad neuromotora, en la medida en que valoraron los esfuerzos y las experiencias vividas por los niños y sus familias. También contribuyó la información para que las educadoras pudieran presentar un trabajo más amplio, más detallado y con menos esfuerzo, ante la solicitud de Carrera Magisterial, con la finalidad de recibir

los cuatro puntos que el programa otorga por tener en el aula a un alumno o alumna con discapacidad.

2.- Proporcionamos la atención específica que consideramos requieren los alumnos con discapacidad neuromotora. Cabe aclarar que no hemos realizado adecuaciones a los objetivos, a los contenidos. Solo se han modificado las formas de abordar las actividades cuando el compromiso en sus movimientos dificulta que no puedan acceder a ellas de la manera planteada. También se han realizado varias modificaciones a los materiales de trabajo.

- a) Para conseguir que su trabajo con los diversos materiales se realice a la vez que el trabajo de sus compañeros, se proporciona apoyo individual en lo relativo a las dificultades para el movimiento. Aunque se le ayuda en la realización de trazos, de recortado, en fin en la ejecución de las actividades, se le hacen múltiples preguntas encaminadas a conocer si comprende la actividad propuesta aún y cuando no pueda ejecutarla de la misma forma que sus compañeros de clase.
- b) Igualmente se ha propiciado la relación tutorial de algún o alguna compañera de clase que se identifica especialmente con el alumno con discapacidad. Es este compañero o compañera el que avisa a la maestra de apoyo (en cualquier salón o parte de la escuela donde esté) de alguna necesidad que surja. También lo apoya llevándole hasta su lugar de

trabajo los distintos materiales a utilizar, cuando a la maestra de apoyo le corresponde estar en algún otro salón.

- c) Debido a que los niños con discapacidad neuromotora presentan problemas de visión mal alineada, se suele tratar de favorecer la utilización de esta visión dándole mucho hincapié a los detalles de las cosas que observan, de las personas con quienes conviven. En fin se propicia que estén pendientes de su entorno por medio de preguntas tan simples como si saben que color es su ropa, que dibujos tienen, como son los botones, que forma tienen los aretes de sus compañeras y los propios, como es el cinturón que traen puesto. Lo mismo se realiza con el material gráfico como los dibujos, los cuentos, los anuncios, los señalamientos.

Se aprovecha muchísimo para la realización de todas estas actividades durante las visitas que se hacen a los distintos lugares de la comunidad, de acuerdo a los proyectos que van surgiendo. También como apoyo se da mucha importancia al acompañamiento a los niños durante estas visitas, con la finalidad de apoyarlos no solo a ellos en el sentido ya planteado, sino también a la educadora puesto que se dificulta mucho el traslado tanto del alumno con discapacidad neuromotora como de su silla de ruedas y la educadora requiere estar al pendiente de todos los niños a su cargo.

-De la misma manera se acude al grupo de aquel niño o niña con discapacidad neuromotora cuando en él se van a realizar actividades de música y de educación física, que generalmente están basadas en el juego colectivo y son muy movidas. Los niños cambian constantemente de lugar, de posición. Las clases implican grandes cantidades de movimientos que incluyen coordinación gruesa y fina por lo que se pretende apoyarlos individualmente para que puedan realizar el mayor número de movimientos y desplazamientos posibles y no sean solo simples espectadores de la clase.

d) Se realizan modificaciones a los materiales de trabajo como son:

-A las crayolas, lápices, pinceles se les enreda bastante cantidad de cinta adherible con la finalidad de aumentar su grosor y minimizar la dificultad que los niños con discapacidad neuromotora tienen para agarrar objetos delgados.

-Las hojas, las cartulinas, los materiales de trabajo en los que realizan trazos, dibujos, en fin todo tipo de expresiones, también son muy delgados y cuando pintan sobre ellos se les dificulta coordinar los movimientos de ambas manos. Los niños sin este tipo de discapacidad, con una mano pintan y con la otra sostienen el material en el que trabajan. Sin embargo, a los niños con discapacidad neuromotora mientras tratan de pintar o dibujar se les mueve su hoja para todos lados lo que les dificulta la tarea aun más. Esto se soluciona pegando sus hojas o cartulinas o cualquier material a la

mesa de trabajo con algún tipo de cinta, teniendo cuidado de no romperla al despegarlo cuando terminan.

- Las sillitas en las que se sientan todos los niños en el preescolar no favorecen la postura adecuada de la espalda ni el control de tronco. El respaldo es curvo, el material es plástico y resbaloso, no tienen descansabrazos por lo que los niños con discapacidad neuromotora se iban hacia los lados y se resbalaban hacia delante. Primeramente se optó por atarlos a la silla para que no cayeran. Posteriormente la terapeuta física sugirió la utilización de una silla de madera con respaldo recto, con descansabrazos y un asiento móvil de hule espuma en el que pudieran sentarse cómodamente. Como de todas maneras los niños tienden a irse hacia delante ya que no controlan totalmente su tronco, se les mandó a hacer un cinturón con velcro con el cual se les ata a la silla a la altura del pecho para que se enderecen y controlen un poco más el babeo, el cual en la mayoría de los niños con discapacidad neuromotora es frecuente debido a su mala respiración y a su mala postura.
- Los niños son pequeños y utilizan sillas de ruedas donadas por Instituciones como la Fundación Vida las cuales son para adultos. Como los recursos no están para fijarse en estas particularidades, a los niños les colgaban los pies y se perdían en el asiento de la silla. Los descansabrazos les quedaban muy altos, entre la espalda y el respaldo de la silla existía una brecha aproximadamente de diez centímetros por lo

que no la apoyaban. En fin que su situación en ella era por demás incomoda. La solución fue la adaptación de: un asiento grueso de hule espuma, cuya medida fuera la adecuada para que los brazos quedaran a la altura de los descansabrazos, un respaldo de hule espuma que salvara la brecha entre el respaldo original y la espalda y una tabla de madera sostenida por la misma silla a la altura de sus pies con el fin de que ahí los apoyaran.

- En el Jardín de Niños no existía ningún señalamiento que diera prioridad de estacionamiento a los vehículos de los familiares de los niños con discapacidad. Por lo general cuando ellos llegaban a la escuela, todo el espacio cercano para estacionarse ya estaba ocupado y las señoras entraban a la escuela cargando a sus hijos un buen trecho en brazos antes de depositarlos en las sillas de ruedas antes mencionadas. La respuesta a este problema fue la gestión ante tránsito para que pusieran este tipo de señalamientos. La dificultad fué conseguir la pintura para hacerlo (que tiene que poner la escuela) ya que tránsito solo proporciona la mano de obra. Además tuvimos la triste experiencia de que la directora del Jardín manifestó que la pintura correspondía conseguirla a la USAER, sin considerar que los niños con discapacidad neuromotora eran tan alumnos del " Bertrand Russell" como todos los demás. Incluso manifestó que la solución no era pintar ese señalamiento, sino que las madres de estos alumnos se apuraran más y llegaran antes que todos

para que no les ganaran el lugar. En fin que la trabajadora social de la USAER se dió a la tarea de conseguir la pintura de manera gratuita.

- d) Se proporciona el apoyo específico de terapia física tres días por semana, la cual es indispensable para que el niño con discapacidad neuromotora aprenda a coordinar y controlar sus movimientos. Se da un espacio de trabajo de media hora por parte de la terapeuta física a cada niño(a) y el padre o madre debe trabajar con su hijo(a) el resto del tiempo. El horario de terapia física es de 11:00 a 13:00 los días lunes, miércoles y viernes. Los martes y los jueves los niños salen del Jardín hasta las 12:00 como el resto de sus compañeros.
- e) Se ha realizado mucho trabajo con los padres de los alumnos con discapacidad neuromotora con el fin de lograr un compromiso primeramente con sus hijos(as), con las educadoras que los atienden, con la institución que los recibe. Se estimula la participación de los padres en las actividades que propone la educadora, en comisiones y en todo tipo de eventos escolares.

C. Plan General de Aplicación de la Alternativa.

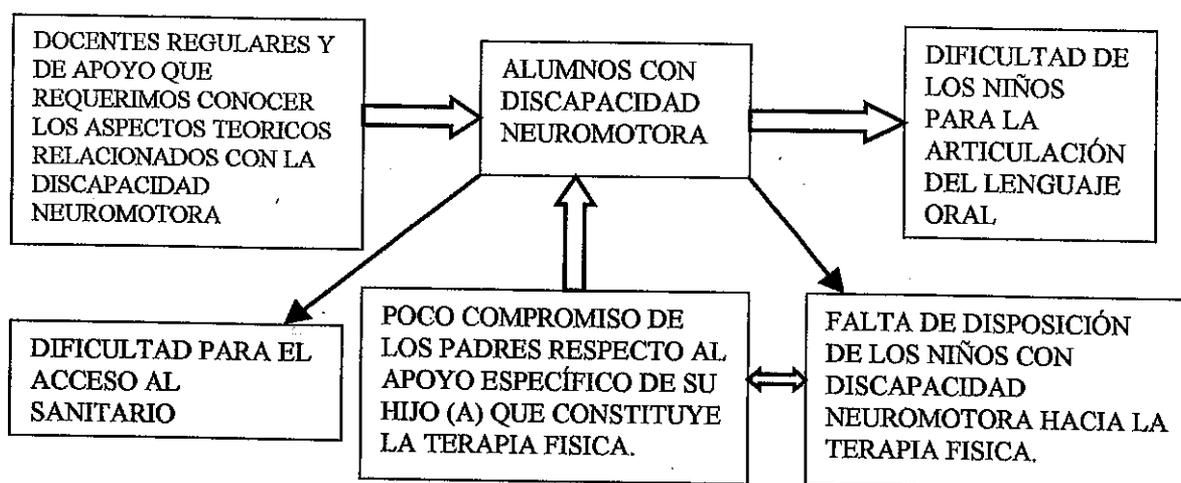
En el apartado referente a las respuestas desde la práctica se plantean una serie de acciones que hemos venido realizando con la finalidad de favorecer la integración educativa de los alumnos con discapacidad neuromotora que acuden al Jardín de Niños "Bertrand Rusell".

Las acciones consideradas han sido de gran riqueza pero no son suficientes. Forman parte de un proceso que estamos viviendo tanto los niños como los maestros. Conforme vamos poniendo en práctica tal o cual actividad o estrategia, nos damos cuenta que nos falta mucho más, que siempre hay aspectos que podemos y debemos mejorar. Que si hoy obtenemos regulares resultados mañana podemos obtener buenos o excelentes. Es un constante ir y venir, entre más conocemos comprendemos que nos falta muchísimo por conocer.

Las estrategias que planteamos a continuación fueron pensadas de acuerdo a dos consideraciones:

- 1) aquellos aspectos en los que no hemos obtenido los resultados deseados y que es necesario retomar y,
- 2) aquellos aspectos a los que no habíamos prestado atención o atención suficiente, pero que son relevantes para el proceso de integración de estos alumnos.

ASPECTOS DE LA PROBLEMÁTICA QUE SE ABORDARÁN



OBJETIVOS PROPUESTOS

Nos planteamos como objetivos o metas a lograr las siguientes:

- ◆ Favorecer no solo la aceptación del niño con discapacidad neuromotora, sino el respeto y la atención a sus posibilidades y limitaciones.
- ◆ Analizar en forma continua, las posibilidades y dificultades de los niños con discapacidad, para poder realizar en corresponsabilidad con el docente regular, acciones que minimicen sus dificultades y potencien sus posibilidades.
- ◆ Favorecer una actitud de compromiso de los padres hacia sus hijos y hacia la comunidad educativa que los acoge (especial y regular).

PLAN GENERAL DE TRABAJO

ASPECTOS DE LA PROBLEMÁTICA	ESTRATEGIAS QUE SE PLANTEAN:	MECANISMOS DE EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS	CALENDARIZACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS	MECANISMOS PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LOS DATOS.
- Los docentes de apoyo requerimos conocer los aspectos teóricos básicos relacionados con la discapacidad neuromotora.	1. APRENDAMOS"	- Cuestionario	- Enero 2001	- Matriz datos
- Las educadoras del Jardín de Niños "Bertrand Russell" solicitan que se les dé a conocer los aspectos teóricos básicos relacionados con la discapacidad neuromotora.	2. "APRENDIENDO JUNTOS"	- Cuestionario	- Febrero 2001	- Matriz de datos
- Dificultad de los niños para el acceso al sanitario debido a que no se adecua a sus características muy particulares.	3. "FACILITEMOS EL CAMINO"	- Observación participante	- Marzo 2001	. Escala Likert
- Falta de disposición de los niños con discapacidad neuromotora hacia la terapia física y poco compromiso de los padres hacia ese apoyo específico fundamental.	4. "ACOMPAÑEMOS"	Observación participante	- Inicia en febrero de 2001 y culmina en abril 2001	- Lista de cotejo

<p>-Dificultad de los niños con discapacidad neuromotora para la articulación del lenguaje oral debido a la falta de ejercitación de su aparato fonarticulador..</p>	<p>Serie de estrategias denominadas: "JUGUEMOS"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juguemos 1 - Juguemos 2 - Juguemos 3 - Juguemos 4 - Juguemos 5 - Juguemos 6 - Juguemos 7 - Juguemos 8 - Juguemos 9 	<p style="text-align: center;">REGISTRO DIARIO DE CAMPO</p> <p style="text-align: center;">OBSERVACION PARTICIPANTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Semana del 6 al 9 de febrero. - Semana del 12 al 16 de febrero - Semana del 19 al 23 de febrero - Semana del 26 de febrero al 2 de marzo - Semana del 5 al 9 de marzo - Semana del 12 al 16 de marzo - Semana del 19 al 23 de marzo. - Semana del 26 al 30 de marzo - Semana del 2 al 6 de abril 	<p>Cuadro de concentración de la información recabada durante la aplicación de las estrategias</p> <p style="text-align: center;">"JUGUEMOS"</p>
--	--	---	--	--

CAPITULO V

EL ANÁLISIS

Mercedes Ganeten³¹ nos hace partícipes de un "Método de Sistematización de la Práctica" que tomamos como marco general para realizar este capítulo.

Los planteamientos que la autora realiza con relación a este método son aplicables a la investigación que realizamos de nuestra práctica eminentemente social. Además, plantea una metodología de "acción-reflexión-investigación"³² siendo la misma que planteamos en el capítulo III, como base del trabajo a desarrollar.

Ganeten plantea el manejo de siete pasos. Cada uno de ellos está primeramente conceptualizado y posteriormente detallado para su realización. Las conceptualizaciones que realiza de cada paso son interesantes, acordes por completo con la metodología de investigación.

Los pasos son:

- 1) Reconstrucción de la realidad: recordar lo sucedido auxiliados por el diario de campo, los instrumentos de evaluación y las evidencias.

³¹ GAGNETEN, Mercedes. "Análisis" en U.P.N. Antología Básica La Innovación. Pág. 29

³² Ibidem pág. 34

- 2) Análisis: Distinguir y separar las partes del todo hasta llegar al conocimiento de sus principios y elementos.³³
- 3) Interpretación: constituye un esfuerzo de síntesis, de reunión de las partes que componen el todo de globalización. Se investigan las contradicciones, se las interpreta teóricamente.
- 4) Conceptualización: "Es la formulación de determinados enunciados o juicios, que implican una conexión de abstracciones esenciales."³⁴ Uno de sus objetivos es el hacer comunicable los conocimientos que se obtuvieron acerca de la práctica y de la realidad.
- 5) Generalización: Es realizar una confrontación de hallazgos conceptuales propios con las de otros espacios que compartan básicamente las mismas determinaciones sociales,³⁵ por lo tanto, es extraer lo universal de lo particular.
- 6) Conclusiones
- 7) Propuesta

Para este capítulo tomamos sólo los primeros cinco pasos.

La propuesta y las conclusiones generales del trabajo de investigación formarán el VI y VII capítulos respectivamente.

El Plan General para la aplicación de la Alternativa esboza cinco puntos a tratar con relación a la problemática planteada. Esos puntos se

³³ Ibidem pág. 30

³⁴ Ibidem pág. 38

³⁵ Ibidem pág. 40

ESTRATEGIA "APRENDAMOS" PRETENDE:

Que las maestras de apoyo, el equipo y el directivo de la USAER conozcamos las características propias de la discapacidad neuromotora, mediante la autoformación.

SE APLICÓ EN LA FECHA PROGRAMADA

Aspectos que favorecieron su aplicación

La conciencia del directivo de la USAER de la necesidad de conocer los aspectos relativos a la parálisis cerebral, que presentan varios de los niños que la USAER atiende en el preescolar.

El apoyo de la terapeuta física y la comunicación estrecha con la maestra de apoyo del "Bertrand Russell"

Las relaciones interpersonales entre los miembros de la USAER que propician la comunicación y el logro de objetivos comunes.

La actitud positiva de todas integrantes de la USAER, hacia las actividades que implican superación profesional y personal

Aspectos que dificultaron su aplicación

La falta de preparación de responsable directa de la aplicación de la estrategia (maestra de apoyo del "Bertrand Russell"), en los aspectos teóricos que se deben manejar respecto a la discapacidad neuromotora.

Este aspecto se subsanó con la colaboración de la terapeuta física la especialista del área de trastornos neuromotores.

Beneficios que se obtuvieron debido a la aplicación de la estrategia

EN LO GENERAL

Conformación de un personal de apoyo al medio regular, con elementos teóricos básicos para la atención del niño con trastorno neuromotor, lo cual será de gran utilidad en que acuda algún niño con estas características a la escuela primaria donde brindemos apoyo algún miembro de nuestra USAER

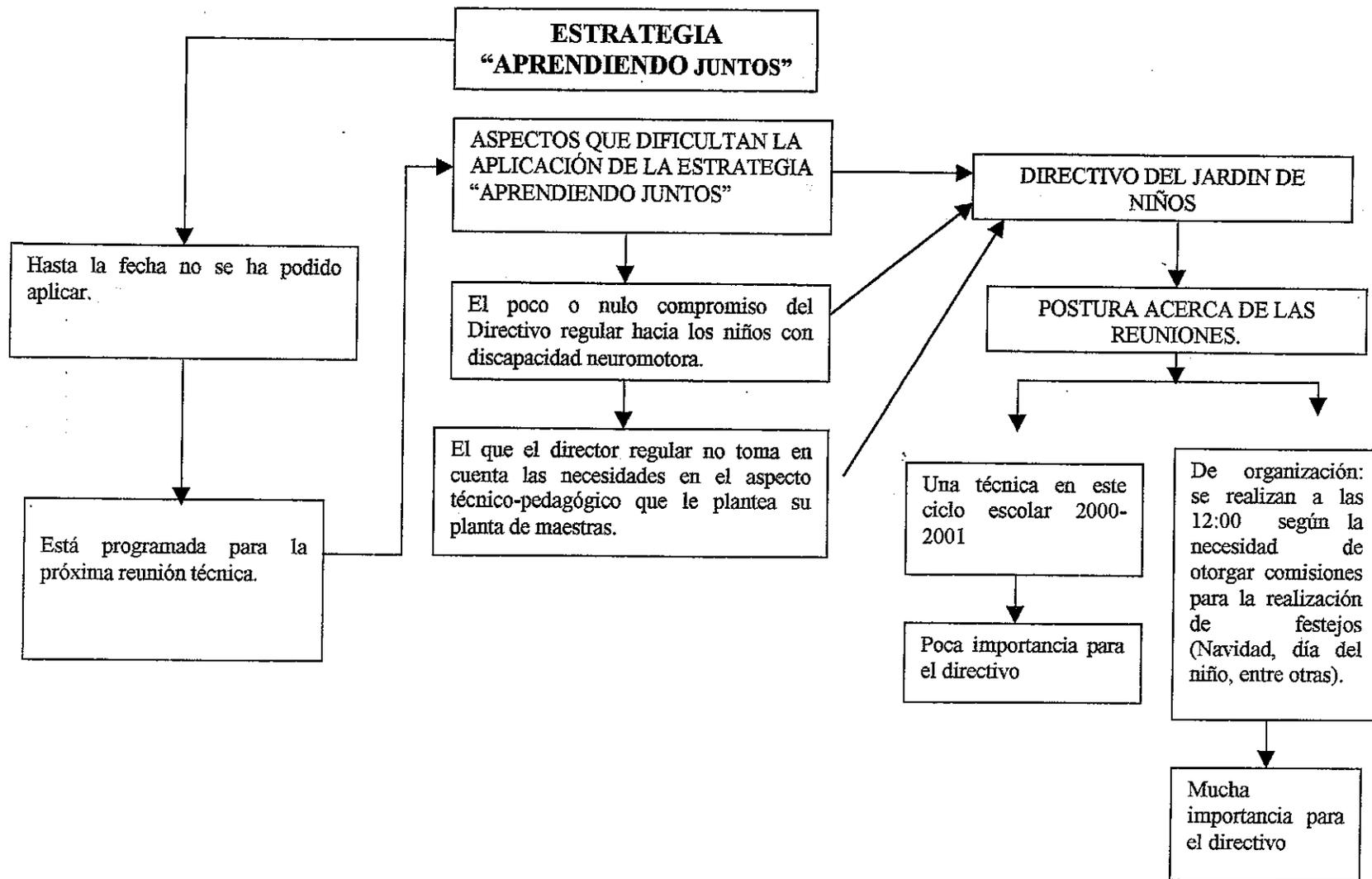
EN LO PARTICULAR

Como maestra de apoyo del Jardín de Niños "Bertrand Russell" podemos ahora manejar información que permite reconocer el tipo de parálisis cerebral infantil que presenta cada niño, el por qué de sus movimientos o la falta de ellos y optimizar nuestra práctica.

Estamos en posibilidades de comprender y manejar la terminología usada por la especialista del área, lo cual favorece la vinculación con la misma.

Aspectos negativos que resultaron de la aplicación de la estrategia

No se consideró ninguno



**ESTRATEGIA "FACILITEMOS EL CAMINO"
PRETENDE:**

DISPONER DE UN RECURSO (ADITAMENTO) DE MADERA QUE FACILITE EL ACCESO DE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD NEUROMOTORA A LAS INSTALACIONES DE LOS SANITARIOS.

Ya se encuentra en el aditamento, pero no se logró en la fecha programada, hubo ciertos aspectos que dificultaron su construcción.

No se contó con el apoyo económico por parte del Jardín para la compra del material. Cuando ya teníamos el material la Directora accedió a plantear a la mesa directiva el pago de la mano de obra.

No supimos comunicarle acertadamente nuestra idea al carpintero, por lo que la realizó a base de ensayo y error. Además, no tenía ninguna idea previa de lo que le estábamos solicitando que hiciera, tal vez ni nosotros se construyó sobre la marcha.

Beneficios que se obtuvieron de la construcción del aditamento.

La seguridad que da al alumno al poder sostenerse por sí mismo apoyando la espalda y los brazos.

La facilidad que proporciona a la persona que lleva al niño al sanitario al poderlo dejar un momento solo, sin tener que estar en cuclillas haciendo fuerza para sostenerlo.

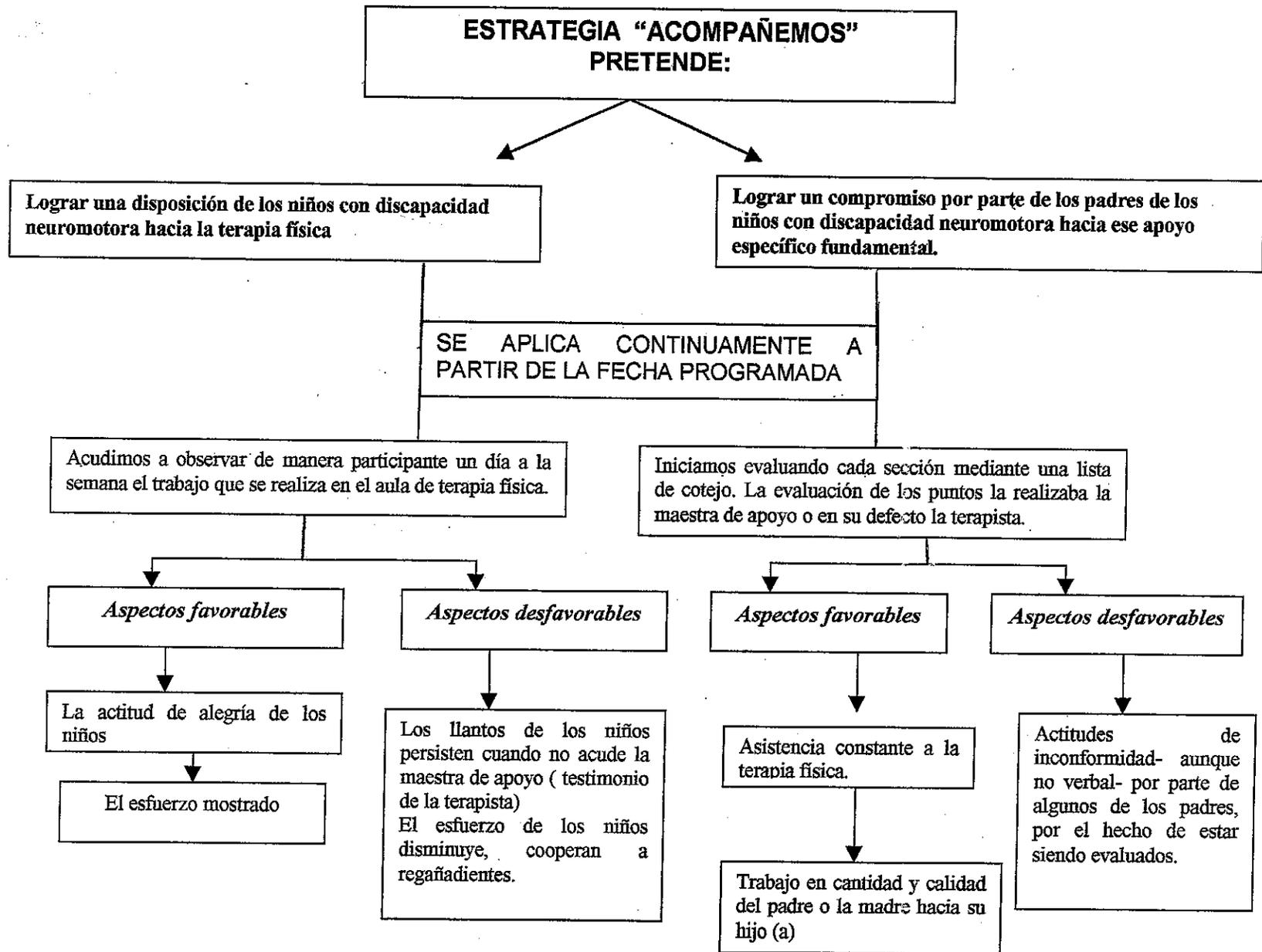
La facilidad de que el alumno se sostenga de él cuando la maestra lo pone de pie para subir o bajar su ropa.

Aspectos negativos con relación al aditamento

Es móvil, sólo se coloca cuando lo van a utilizar los niños con discapacidad, así que hay que buscarlo primero antes de usarlo ¿dónde lo dejaría hoy el intendente? O ¿los otros niños?

Sólo se construyó una, pues no hay espacio para guardarlos mientras no se usan. Se lleva de un baño a otro (de niños o niñas) según la necesidad.

El directivo se negó a que estuviera instalado permanentemente en un baño y que ese baño fuera de uso exclusivo de los niños con discapacidad neuromotora



La nueva forma de evaluación se convirtió en un logro: el espacio de los viernes ha servido de catarsis emocional para los padres. Dan a conocer su sentir respecto a su vida en general, lo que es para una familia el tener a un miembro con este tipo de discapacidad, las alegrías y sinsabores que viven día con día.

También se ha propiciado el que todos nos conozcamos desde otra perspectiva más humana. Incluso se me hizo el comentario personal de que exijo demasiado de todos los que me rodean, de que tiendo a querer todo perfecto.

Este aspecto desfavorable se subsanó con la modificación de la forma de llevar a cabo la evaluación: se propuso a cada padre que fuera él mismo el que evaluara su trabajo y el de su hijo (autoevaluación y coevaluación), así que fueron ellos los que hicieron el registro en la lista de cotejo y al final de la semana se destinó un espacio de "relax" para platicar de los logros y dificultades de esta semana.

SERIE DE NUEVE ESTRATEGIAS DENOMINADAS "JUGUEMOS " PRETENDEN:

FAVORECER LA COMUNICACIÓN VERBAL EN LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD NEUROMOTORA POR MEDIO DE LA EJERCITACIÓN DE SU APARATO FONOARTICULADOR.

SE APLICARON DENTRO DE LOS MARGENES DE TIEMPO PREVISTO

ASPECTOS QUE FAVORECIERON LA APLICACIÓN

La disposición y el entusiasmo de todos y cada uno de los alumnos para "jugar" con la maestra de apoyo

La flexibilidad del programa de preescolar propició la disposición de cada una de las maestras para ceder el grupo a la maestra de apoyo sin límite de tiempo.

La apertura de cada maestra de grupo para subsanar (del dinero de las cuotas que aportan los padres) los gastos de los materiales utilizados para llevar a cabo las estrategias.

FAVORABLES

Las maestras de grupo mediante la observación participante conocieron los ejercicios que pueden favorecer el lenguaje oral y la forma de ponerlos en práctica mediante juegos divertidos para todos. Podrán ponerlos ellas mismas en práctica en el momento que lo deseen, ya que cuentan con los materiales necesarios.

RESULTADOS OBTENIDOS

Aunque cada estrategia comprende la realización de ejercicios que favorecen alguna función o alguna parte específica del aparato fonarticulador, mediante la realización de las estrategias se vieron favorecidos el manejo en los niños de algunos conceptos básicos; por ejemplo:

- ◆ Reconocimiento de los colores del confeti; utilizado en la estrategia "Juguemos 1".
 - ◆ El manejo de nociones de distancia y de fuerza, en la estrategia "Juguemos 2", donde deben calcular con cuanta fuerza soplar para que una pelotita de algodón, llegue hasta la portería. También en la misma estrategia se manejaron conceptos de "mucho" y "poco" con relación al volumen del agua que debía tener su vaso para hacer las burbujas.
- En fin, en la realización de cada estrategia se favorecieron mucho más aspectos que los que se pretendían, y lo mejor de todo, sin que los niños se dieran cuenta que estaban realizando algún tipo de trabajo para aprender. Consideraron que sólo estaban jugando.

DESFAVORABLES

En varias ocasiones la educadora tomó el trabajo que realizó la maestra de apoyo como pretexto para huir de su responsabilidad hacia el grupo

El problema que hemos considerado acerca de la integración educativa de los niños con discapacidad neuromotora que acude al preescolar regular, fue abordado tomando en cuenta varios aspectos, para los cuales se implementaron estrategias específicas. No consideramos que el problema sea sencillo, que tenga una sola causa; lo consideramos complicado y policausal. En base a ello, se plantearon estrategias para abordar el problema con relación al alumno mismo, con relación a la cooperación del padre de familia o tutor, respecto a los maestros regulares y especiales. Consideramos que todo ello constituye un sistema interconectado que tiene impacto en la atención de los alumnos con discapacidad. No podemos pensar que el problema es inherente al alumno y que nada del contexto lo modifica o lo condiciona.

El alumno vive y siente en una familia con determinadas características, el alumno y sus padres se desenvuelven en un medio escolar con características muy particulares.

“Un sistema es un conjunto de elementos interdependientes, es decir ligados entre sí por relaciones tales que, si se modifica una de estas, las otras lo serán también y, en consecuencia, se transformará todo el conjunto.”³⁶ La relación escuela familia es muy importante en el caso de los alumnos con discapacidad. Se requiere la cooperación permanente

³⁶ LUGAN, Jean Claude., “El enfoque sistemático de las sociedades”, en: U.P.N. Antología Complementaria. Implicaciones Sociales en la Integración Educativa Pág.7

comprometida de los padres de familia; no obstante, los padres traen su propia historia que a veces no es favorable para su hijo. El sistema "familia" no siempre tiene a todos sus elementos fuertemente acoplados, lo cual se refleja en el sistema escolar y en el sistema social. Cuando la familia no cuenta con los elementos para responder a las demandas del sistema escolar, las tensiones, conflictos y frustraciones son constantes (en ambos sistemas).

Lo anterior se constata con la experiencia que hemos tenido con los padres de Lupita y de Zayra Johana: en ambos casos se ha dificultado la cooperación (sobre todo en el aspecto de la terapia física) y la comunicación. Cabe mencionar que los padres de Lupita son sumamente jóvenes e inmaduros y establecieron su matrimonio debido a la responsabilidad de un bebé que habían procreado. En el caso de Zayra sus padres formaron un matrimonio teniendo 15 y 16 años la madre y el padre respectivamente; y al conocer la condición de discapacidad de su hija no lo pudieron asimilar y la dejaron en las manos de su abuela paterna, la cual es sumamente joven y tiene todas las posibilidades de atenderla. Zayra vive hasta ahora con ella.

Por lo que respecta a Alma Delia, su nacimiento provoco el divorcio de sus padres, ya que el papá no acepto la discapacidad de su hija.

Generalmente la llegada de un hijo provoca cambios muy fuertes en las relaciones de cualquier pareja, pero esto se da con más profundidad

cuando el niño que llega no cumple con las expectativas esperadas. La discapacidad tiene un gran impacto en la familia. Desde la perspectiva sistema *"cada familia asume el reto de la discapacidad en función de su propio estilo* y de las formas de interacción que se gestan entre sus miembros"³⁷.

Mackeit³⁸ plantea que los padres, al recibir el diagnóstico de la discapacidad de su hijo y aun posteriormente presentan diversas reacciones como son:

- a) **Negación** del problema, principalmente en los casos en que la discapacidad no presenta signos que se observen externamente, por ejemplo, en los casos de autismo, sordera, ceguera.
- b) **Impotencia**, debido al golpe que recibe la autoestima y la confianza en sí mismos en el sentido de que no saben como tratar a su hijo, no tienen información respecto al problema y deben buscar ayuda especializada que los oriente acerca del cuidado y atención que requiere.
- c) **Culpa**, al desconocer las causas de la discapacidad. El hecho de no saber que la provocó, hace pensar a la madre que hizo algo que afectó a su hijo.

³⁷ CORZO, Rosa María. "La discapacidad y su impacto en la familia", en: U.P.N. Antología Complementaria. Implicaciones sociales en la integración educativa. Pág. 279

³⁸ Ibidem pág. 280

d) **Enojo** que trata de ocultar el dolor y la tristeza y que es consecuencia de la culpa que se trata de endilgar a todo y a todos: a los médicos por no ser capaces de curar, a los maestros porque no logran que aprenda, a los otros hijos si se tienen, por demandar tiempo y energía, en fin, al niño mismo por ser discapacitado.

e) **Duelo** debido a que sienten que han perdido el ideal de niño que habían construido, el niño de sus sueños y esperanzas.

“Negación, impotencia, culpa, enojo y duelo, son reacciones normales ante la discapacidad. Aun cuando suelen ser más intensas en el momento de recibir el diagnóstico, se presentan muchas veces, inclusive cuando los padres piensan que ya han aceptado la condición de su hijo. Estos padres estarán siempre sujetos a mayor tensión que otros padres, y deberán constantemente hacer frente a intensas y contradictorias emociones.”³⁹

También enfrentan un reto mayor respecto a la escolaridad de sus hijos.

En el caso de la discapacidad neuromotora, si la escolaridad inicia tempranamente, los padres deben acudir al centro especial conjuntamente con su hijo. Es obligatoria la asistencia del padre, para que se reciba al niño,

³⁹ Ibidem pág. 282

que en este caso es un bebé. Ahí inicia también con la terapia física que es necesario continuar de por vida.

En el preescolar también solicitamos a los padres el estar disponible para apoyar a su hijo en diversas actividades, que impliquen su cuidado y desplazamiento, sobre todo al realizar visitas fuera de la escuela. Además, enfrentan las exigencias normales de toda institución escolar como son uniformes, festividades, actividades para el mantenimiento del inmueble, cuotas para el material.

La respuesta de cada familia es diferente, ya que a su vez como sistema familia son diferentes y están compuestos de subsistemas diferentes.

Como educadores que prestamos apoyo a los niños con discapacidad, tenemos el reto de conocer a sus familias para conocer y comprender al niño mismo y poder ayudarlo de la mejor manera.

La herramienta a utilizar con ese fin es la evaluación psicopedagógica.

En este tipo de evaluación se ven implicados sujetos y sistemas como son la escuela misma, el educador, el alumno, la familia, el maestro de apoyo y el equipo.

La escuela, desde el enfoque sistémico es considerada

*"un sistema abierto que comparte funciones y se interrelaciona con otros sistemas que integran todo el entorno social. De entre estos sistemas, es el familiar el que adquiere una entidad más relevante en el tema educativo y así, en la actualidad, vemos la escuela y la familia en interrelación continua, aunque no siempre se consigan actuaciones adecuadas, ya que muchas veces actúan como sistemas contrapuestos más que complementarios."*⁴⁰

La cita anterior, nos ayuda a explicar las relaciones tan complejas que se dan entre la escuela y las familias, no solo de los niños con discapacidad sino de las familias en general.

Sin embargo también es necesario hablar de la escuela a nivel interno, siendo el directivo del Jardín un punto de análisis ya que no ha propiciado hasta la fecha el que podamos llevar a cabo la estrategia "aprendiendo juntos" que propusimos en base a la solicitud de las mismas educadoras. El que el directivo ignore esta solicitud nos dice que no toma en cuenta las necesidades que su personal le expresa al menos con relación a los niños con discapacidad neuromotora, pero que son tan alumnos como el resto. La teoría respecto a la gestión escolar nos dice que "los directores eficientes tienen una visión clara y conocida de lo que quieren conseguir en sus escuelas- una visión que se centra en los alumnos y en sus necesidades."⁴¹ En este caso, el directivo esta pasando por alto las necesidades de los alumnos con discapacidad neuromotora implícitamente,

⁴⁰ AUTORES VARIOS et. al. "El diagnóstico psicopedagógico, y entrevista con los padres", en: U.P.N. Antología Básica. Implicaciones Sociales en la Integración Educativa Pág. 159

⁴¹ DAVIS, Gary A., Margaret A. Thomas. "Los directores eficientes", en; U.P.N. Antología Básica. La Calidad y la Gestión Escolar Pág. 217

al pasar por alto la necesidad de aprendizaje respecto a ellos que expresan las educadoras para poder atenderlos mejor.

Hay que tomar en cuenta que el directivo en este caso es meramente administrativo y no convive con los niños en las aulas. Tal vez por ello no se ha sensibilizado respecto a los niños con discapacidad y sus necesidades.

La actuación del directivo induce al tratamiento igualitario de los alumnos, sin tomar en cuenta la diversidad de sus condiciones, cada uno es un alumno que hay que reportar en estadística.

Las educadoras constituyen otro subsistema de la escuela íntimamente ligado al sistema familia desde el momento en que reciben a sus hijos. No podemos ni debemos olvidar que el seno familiar es de gran influencia y a veces la única influencia educativa de los niños en los primeros años de vida, además de los medios de comunicación, principalmente la televisión. Las reglas, las normas que el niño ha adquirido o no, cuando llegan al preescolar, se deben a su familia, y el educador debe trabajar con aproximadamente treinta niños que proceden de familias diferentes.

El maestro de apoyo debe trabajar además de con los niños con discapacidad y sus padres, con los padres de aquellos niños que las educadoras consideran que no han accedido al aprendizaje de las normas y

reglas necesarias para interactuar en el medio escolar de manera adecuada. También con el niño mismo según sea la circunstancia específica de la problemática planteada, que por lo general es de comportamiento. Son sumamente pocos los alumnos que se reportan en el preescolar con problemas de aprendizaje (consideramos que ello tiene que ver con la flexibilidad del currículo).

Las demandas que nos llegan como maestro de apoyo tienen que ver principalmente con la forma en que cada maestra entiende nuestra función.

Primeramente, en todos los casos somos considerados los responsables directos de los niños con discapacidad neuromotora así como de sus padres. La relación entre los padres de los niños con discapacidad y las educadoras generalmente están mediatizadas por nosotros.

Con relación a la demanda que se hace de dar solución a los problemas de conducta que se presentan en el aula, parece ser que se considera al maestro de apoyo más como un psicólogo que como docente. De hecho, los padres y una de las maestras constantemente así nos nombran, y ya nos cansamos de corregir el término. Muchos de los padres incluso han hecho propaganda en la comunidad de que en el jardín de "sus hijos" hay una psicóloga e incluso hemos recibido bastantes peticiones de atención a niños que no son alumnos.

Tal vez nosotros mismos propiciamos esta situación, ya que tratamos de responder a todas y cada una de las demandas que se nos hacen por parte de la escuela, sin considerar si nos compete o no, ya que no tenemos un título de psicólogos. Sin embargo, la línea psicopedagógica de la Licenciatura en Educación Plan 1994, de la Universidad Pedagógica Nacional, nos ha proporcionado elementos muy valiosos que nos han permitido atender muchas cuestiones que tal vez sin esta preparación no hubiéramos podido. Además, nuestro sentido común muchas veces nos ha dictado el pedir ayuda, el compartir nuestras responsabilidades y preocupaciones con personas que si ostentan dicho título.

Nuestra labor de apoyo se ve complejizada también por el hecho de estar implicados en diversos sistemas: el propio equipo de apoyo, la escuela regular, el directivo regular y el directivo de educación especial (además del sistema familia ya mencionado). También se nos marcan pautas de trabajo por parte de la supervisión, el equipo de capacitación y la jefatura de Departamento de Educación Especial. Al mismo tiempo nos relacionamos con la Inspección, la Jefatura de Sector y la Jefatura de Departamento de Educación Preescolar.

Sin embargo, la bondad de esta situación es que vemos y analizamos las situaciones desde el punto de vista de educación especial y a la vez conocemos como son consideradas por parte de los maestros

regulares. Tal vez si perteneciéramos por completo a la escuela nos dejaríamos absorber por ella perdiendo la riqueza de esta complejidad.

Finalmente abordaremos al actor principal del hecho educativo, al alumno. Desde la teoría de sistemas que estamos abordando

*...cuando hablamos de un alumno de una escuela, entendemos que estamos refiriéndonos a una persona que juega uno de los diferentes roles que tienen lugar durante la vida (hijo, nieto, amigo...). Así, consideramos que es importante no perder de vista la globalidad de la persona intentando no verlo nada más como alumno olvidando los otros sistemas en que está inmerso (familia, grupo-clase, escuela...).*⁴²

Como docentes de apoyo consideramos que los sistemas escuela-familia no deben ser adversarios, deben ser complementarios ya que a ambos les interesa el bienestar del alumno - hijo. Bajo esa forma de pensar hemos querido actuar, considerando la importancia de aquello que rodea al niño, el contexto en el que se desenvuelve fuera de la escuela. En muchísimas ocasiones, para bien o para mal, nos formamos expectativas respecto a un alumno en función de su familia.

La concepción del alumno, como ya se mencionó en la alternativa, es constructivista. "Consideramos al alumno como un sujeto que elabora su conocimiento y su evolución personal a partir de atribuir un sentido propio y genuino a las situaciones que vive y de las cuales aprende."⁴³ El alumno

⁴² . AUTORES VARIOS. "El diagnóstico psicopedagógico y entrevista con los padres", en: U.P.N. Antología Básica. Implicaciones Sociales en la Integración Educativa. Pág. 164

⁴³ Ibidem pág. 165

además es una persona que establece relaciones dentro de su grupo, dentro de la escuela, dentro de su familia, dentro de su comunidad. Las situaciones que vive y de las cuales aprende son determinadas por estos contextos donde se desenvuelve.

Es por ello que, como docentes de apoyo intervenimos no sólo con el niño mismo, intervenimos con los padres, con los docentes que los atienden. Lo ideal es realizar un trabajo conjunto, en el que todos estemos implicados en beneficio de aquel alumno que tiene una discapacidad y por lo tanto una necesidad de recibir apoyo **específico** de acuerdo a su problemática muy particular.

Hablamos con anterioridad del concepto de necesidad educativa especial. Hablamos del reconocimiento al derecho que todos tenemos a ser diferentes a los demás y a tener muy particulares necesidades "Centrándose en la atención a la diversidad, se conciben los contextos (familia, escuela, comunidad) como ámbitos determinantes, a partir de los cuales se desarrollan individuos y grupos sociales."⁴⁴ Son estos contextos los que minimizan o hacen mayores las necesidades educativas consideradas especiales. No obstante, queremos proponer ahora el término de *necesidad educativa específica*. Nos parece importante el planteamiento que hacen los

⁴⁴. AUTORES VARIOS. "Guía del estudiante", U.P.N. Implicaciones Sociales en la Integración Educativa. Pág. 1

autores(varios) que nos presentan la Guía del estudiante de la materia "Implicaciones sociales de la Integración Educativa" con relación a que el término "especial" ha tenido histórica y socialmente una connotación segregacionista.

Queremos terminar este capítulo de análisis de dos citas textuales, en base a que consideramos importante reflexionar acerca de lo que conlleva el cambiar el término de necesidad educativa especial, por de necesidad educativa específica, lo cual es totalmente congruente con el enfoque sistémico presentado.

*La necesidad educativa específica ya no se conceptualiza como inherente a la condición biológica, psicológica o social de la persona. La necesidad educativa específica es relativa, se deriva de la interacción entre lo individual y el contexto físico y social, surge como resultado de la problematización y el análisis de los elementos, relaciones y situaciones en los que se desarrolla el hecho educativo.*⁴⁵

"El concepto de necesidad educativa específica, modifica la conceptualización y la práctica de la intervención educativa, descentrándola de la acción pedagógica sobre el sujeto, para ampliarla y reorientarla hacia la gestión socioeducativa sobre las distintas dimensiones y ámbitos de la práctica docente de primaria, preescolar y especial."⁴⁶

Son bastante interesantes los planteamientos que se hacen en este par

⁴⁵ Ibidem pág. 2

⁴⁶ Idem

de citas; se analiza al sujeto en base no sólo a sus dificultades sino al papel que juega todo aquello que le rodea, llámese mundo físico o social.

El aprendizaje no solo es aquél que el alumno obtiene de acuerdo a los contenidos curriculares (en los cuales este tipo de niños siempre está en desventaja) sino que está conformado por todo aquello que el alumno pueda aprovechar de su paso por la institución educativa .

CAPITULO VI

PROPUESTA

Mediante la aplicación de la Alternativa Acción Docente pretendemos dar solución a aquellos aspectos que consideramos conforman el problema.

Conforme realizamos el análisis, la alternativa sufrió algunas modificaciones.

La propuesta está integrada por estrategias pertinentes, válidas, que pueden proporcionar ayuda a quien considere un problema similar.

En nuestra práctica estamos construyendo día a día acciones con las cuales tratamos de favorecer a nuestros alumnos, su integración, de la cual se habla mucho ya que causa polémica, pero existen pocas propuestas concretas en nuestra comunidad.

¿ El por qué? Es una modalidad de trabajo que se está conformando, por lo tanto, lo que surge de ella es nueva; apenas la están construyendo todos los niños que tienen alguna necesidad educativa específica con o sin discapacidad y todas las personas que laboramos como docentes y de alguna manera nos involucramos.

Es por ello que este paso que damos, ésta investigación que realizamos la consideramos valiosa, una propuesta que puede favorecer a

aquellos niños o niñas que sean integrados en el medio escolar regular (concretamente en el preescolar) y tengan dificultades similares.

No podemos olvidar que existen contextos diferentes y que las acciones habrá que adecuarlas. No sólo eso, habrá que mejorarlas conforme se vayan observando o no resultados.

Aquello que a nosotros nos ha dado resultado, podrá no dar resultado a otros docentes debido a la diversidad de elementos que conforman cada una de las prácticas educativas y que son la causa de su riqueza.

Sin embargo, otro punto de valor de la Propuesta, es que ha sido aplicada en una comunidad, en una escuela de nuestro país, en el cual se dan generalmente las siguientes condiciones:

Grupos numerosos de alumnos, pocos recursos económicos, pocos o nulas adecuaciones arquitectónicas.

Conocemos alguna que otra propuesta de trabajo para niños con alguna discapacidad, (habrá muchas) pero los autores que nos la proponen viven en otros países, como España, los cuales tienen unas condiciones diferentes con una infraestructura educativa diferente. Nuestras acciones fueron realizadas en base a la que tenemos, en base a la posible, así que también aquel docente que se lo proponga las puede realizar.

También es posible mejorarlas en la medida en que cada uno de nosotros desee hacerlo, desee innovar.

Por nuestra parte no pensamos detenernos, tenemos el convencimiento de seguir avanzando, de mejorarnos día con día porque nuestros alumnos no merecen la mediocridad. Ellos mismos dan el ejemplo con su actuar, con su vida, superando grandes obstáculos día a día.

El objetivo final de la integración educativa es terminar con el sistema paralelo: educación especial – educación regular – pero esto no va a suceder si los docentes de apoyo no buscamos los medios acertados para que nuestros alumnos con necesidades educativas específicas demuestren sus potencialidades, para que los docentes regulares los conozcan y los atiendan según sus necesidades.

INTRODUCCIÓN.

La maestra de apoyo (una servidora) así como los demás miembros de la USAER, a excepción de la terapeuta física, tenemos poco conocimiento de las características que presenta el alumno con Parálisis Cerebral, la cual provoca la discapacidad neuromotora; por lo que consideramos necesaria la autoformación en ese sentido.

OBJETIVO:

Que el maestro de apoyo, así como el equipo y el Director de la USAER, accedamos al conocimiento de las características propias de la discapacidad neuromotora para llegar a la comprensión de sus necesidades.

ESTRATEGIA. " APRENDAMOS"

La maestra de apoyo plantea en forma verbal a todo el personal de la USAER compartir información respecto a la discapacidad neuromotora.

Al considerarlo pertinente se programa una reunión técnica para tratar este tema como punto central.

La maestra de apoyo se prepara para exponer en la reunión los puntos considerados relevantes. Después de realizar la lectura de documentos que proporciona el Departamento de Educación Especial a la

Terapista Física, (y que ésta a su vez nos facilita), en donde se hace referencia a las características del alumno con discapacidad neuromotora y sus problemáticas, se elabora un resumen (ver anexo 3).

El día de la reunión se proporciona una copia del resumen a cada uno de los presentes, y en base a él se hace la explicación verbal.

Posteriormente se les solicita que respondan a las preguntas que se plantean por medio de un cuestionario, con la finalidad de que la coordinadora aprecie si hubo comprensión o no de los aspectos explicados.

RESPONSABLE : Maestra de apoyo .

MATERIALES Y RECURSOS:

- _ Documentos que otorga la S.E.P. a los terapeutas físicos.
- _ Resumen elaborado en base a esos documentos.

EVALUACIÓN:

- Se aplica por medio del *cuestionario* (ver anexo 4) que puede ser contestado basándose en el resumen que se otorga.
- La información que se recaba por medio del cuestionario, es concentrada en una *matriz de datos*, (ver anexo 5) debido a que consideramos que de esa forma se facilita su análisis. En la matriz se pueden observar las discrepancias o similitudes de las respuestas de

cada docente y formarse una idea general de los resultados de esta estrategia.

OBJETIVO:

Disminuir la ansiedad del maestro de grupo en el proceso de integración de los niños con discapacidad neuromotora, mediante el conocimiento de información.

ESTRATEGIA: " APRENDIENDO JUNTOS".

Se solicita en forma verbal al Directivo del Jardín de Niños "Bertrand Russell" y al personal a su cargo, un espacio de tiempo para satisfacer la necesidad previamente expresada por ellas mismas (las educadoras), de conocer más respecto a los niños con discapacidad neuromotora.

Se explica que es necesario un tiempo mínimo de dos horas en un día jueves, por ser este día el que acude el equipo de apoyo de la USAER al Jardín.

Se pretende que el equipo de apoyo esté presente para que se involucre en el trabajo y nos apoye si surge en la reunión algún aspecto de su competencia o alguna duda que puedan ayudarnos a despejar.

Al otorgar el tiempo solicitado, la reunión se lleva a cabo tocando los mismos puntos que en la estrategia "APRENDAMOS" y con la misma

organización. Solo difiere la estrategia en el cuestionario aplicado, el cual contiene preguntas diferentes a las que se plantearon a las integrantes de la Unidad de Apoyo.

RECURSOS Y MATERIALES:

Los mismos que en la estrategia "aprendamos."

EVALUACIÓN:

- Se realiza por medio del cuestionario. (ver anexo 6)
- La información se concentra en una matriz de datos. (ver anexo 7)

OBJETIVO:

Disponer de recursos materiales que faciliten el acceso de los niños con discapacidad neuromotora a las instalaciones del Jardín de Niños, concretamente a los sanitarios.

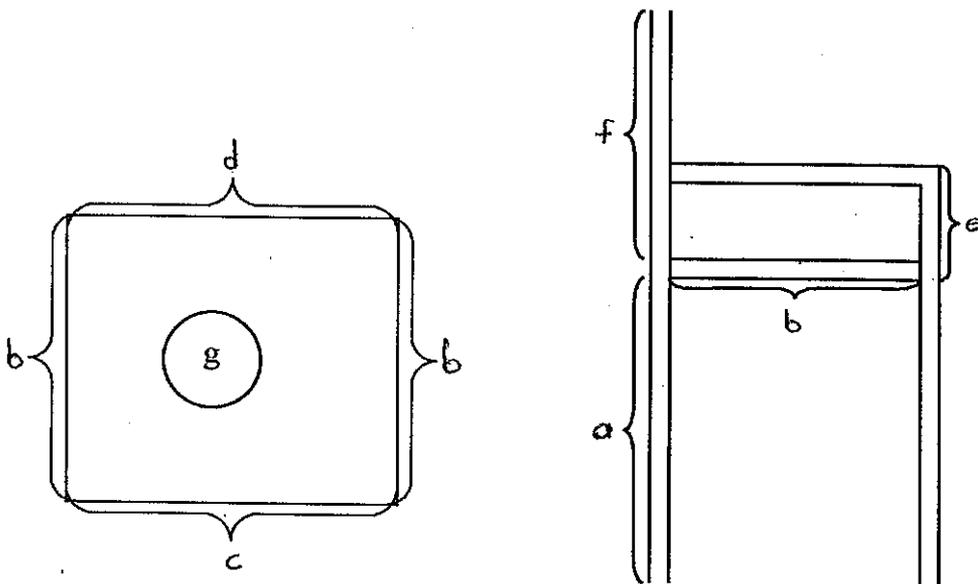
ESTRATEGIA: "FACILITEMOS EL CAMINO".

Se construye un aditamento de madera que se puede acoplar al sanitario, por lo que debe tener medidas acordes al mismo. Es necesario un respaldo y un descansabrazos, para que los niños con discapacidad neuromotora apoyen su espalda y sus brazos evitando que se ladeen hacia todos lados o se vayan hacia atrás. Además, los descansabrazos pueden servir al niño de apoyo para sostenerse de pie, agarrándose de ellos mientras lo viste o lo desviste el adulto.

Se explica al carpintero nuestra idea y se solicita que tome medidas para que nos construya el aditamento en el menor tiempo posible.

El aditamento para el sanitario queda con las siguientes medidas:

- a) 45 centímetros de altura.
- b) 37 centímetros de lado.
- c) 46 centímetros de ancho en el frente del asiento.
- d) 44 centímetros de ancho en la parte posterior del asiento.
- e) 15 centímetros de altura de los descansabrazos.
- f) 30 centímetros de altura del respaldo.
- g) 23 centímetros de diámetro del orificio hecho en el centro del asiento.



Orificio en forma un poco ovalada al frente (VER ANEXO 8)

MATERIALES Y RECURSOS:

Para obtener el material para realizarlo, se habla primeramente con la Directora del Jardín de Niños, explicándole la necesidad que se tiene y

pidiendo se nos de la oportunidad de plantearle a la mesa directiva de los padres de familia de la institución esta problemática.

Si la respuesta es positiva en ambos casos se evita el tener que solicitar a particulares donaciones para llevar a cabo la construcción del aditamento.

RESPONSABLE: Maestra de apoyo.

EVALUACIÓN: Se realiza por medio de una Escala Likert (ver anexo 9)

INTRODUCCIÓN

En el caso de los niños y niñas con parálisis cerebral, la herramienta para que el cerebro aprenda a coordinar y a controlar los movimientos es la terapia física.

Es indispensable la repetición tras repetición de movimientos, que lleven al logro paulatino de control de salivación, de la postura, de la respiración, aunque no precisamente en ese orden. Cada alumno tiene sus muy particulares requerimientos.

El trabajo es arduo e involucra no solo al alumno que lo requiere, sino que son el padre o la madre quienes "hacen" los ejercicios a su hijo(a) bajo la dirección de la terapeuta física, quien decide cuales son los más adecuados al tipo de parálisis cerebral y al desarrollo que el niño presenta.

OBJETIVO GENERAL

Favorecer a los alumnos con discapacidad neuromotora en su proceso de integración educativa propiciando que reciban el apoyo específico a su discapacidad de manera efectiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

*Que se dé una asistencia regular a la terapia física.

*Que haya disposición de los niños con discapacidad neuromotora hacia la terapia física para que cooperen con sus padres y con la terapeuta, ya que este apoyo es básico para ellos.

ESTRATEGIA “ACOMPAÑEMOS”

Esta estrategia consta de dos pasos:

1.- Se realiza una reunión con los padres/madres de los niños con discapacidad neuromotora , en la cual se hace mención de la importancia de la terapia física para sus hijos y del compromiso que deben establecer en este sentido.

También se les recuerda que a ninguno de los niños les corresponde estar en el Jardín Niños “Bertrand Russell”, ya que viven en direcciones distintas, bastante alejadas del mismo.

Se hace incapié en que la apertura para recibirlos en sus aulas, se debe precisamente a la cercanía del área donde reciben el apoyo específico, y esta oportunidad la desaprovechan con frecuencia. Además, los niños se desacostumbran cuando faltan y lloran más cuando acuden de nuevo.

2.- La terapia física se lleva a cabo tres días a la semana, los otros dos días la terapeuta física acude al preescolar a prestar su apoyo.

Esta segunda parte de la estrategia consiste en asistir un día por semana a la escuela especial, donde los alumnos reciben la terapia física, con el fin de motivarlos con nuestra presencia y en forma verbal, de manera que se sientan acompañados tanto los alumnos como los padres.

También se pretende que la asistencia sirva para poder establecer una comunicación mas amplia entre maestra de apoyo y terapeuta y trabajar ambas en la consecución de objetivos comunes en beneficio de estos niños que ambas atendemos.

EVALUACIÓN.

Se elabora una *Lista de Cotejo* (ver anexo 10) que sirve para registrar diariamente los aspectos considerados importantes respecto a la terapia física.

Dicho instrumento se hace también en una cartulina (ver anexo 11) que se pega en el aula de terapia física y se explica a los niños y a sus

padres que va a ser evaluada la asistencia y el comportamiento durante la terapia, con la finalidad de que cada quien se de cuenta y reflexione (principalmente el padre/madre) acerca de las veces que acude a la terapia y el trabajo que ahí se realiza.

Se pide a los padres que sean ellos mismos quienes evalúen su trabajo y el de su hijo(a) y que hagan el registro en la cartulina.

La maestra de apoyo da lectura al registro cada semana, estando todos presentes, haciendo énfasis en los aspectos positivos resultantes e ignorando los negativos.

Si existe algún aspecto negativo relevante, la maestra de apoyo habla con el alumno y el padre implicados exclusivamente, sin que los otros padres y alumnos estén presentes.

Se pretende que esta evaluación sea a la vez una estrategia para que los niños controlen su conducta al sentirse evaluados diariamente y que quede registrado su comportamiento. Se espera que sea un incentivo escuchar a la maestra decir cosas positivas a alguno de ellos, y aquellos que ese día no recibieron elogio por su conducta, traten de ganárselo imitando lo positivo y desechando poco a poco lo negativo. También se favorece el que cada padre o madre de familia de a conocer si lo desea, aquellos aspectos que le dificultaron o que propiciaron el trabajo con su hijo(a).

TIEMPOS: Se aplica continuamente.

-RECURSOS: Se solicita la cooperación de la terapeuta física para que apoye los aspectos abordados por la maestra de apoyo y esté pendiente de que los padres realicen su autoevaluación y la coevaluación a su hijo(a) en cada sesión de terapia.

INTRODUCCIÓN.

Los alumnos con discapacidad neuromotora que acuden al Jardín de Niños "Bertrand Russell" tienen dificultad para la comunicación oral.

Debido a la lesión cerebral tienen trastornos en la respiración, en la deglución o en la succión. La falta de control de la salivación también es frecuente. Todo ello repercute en el habla, la cual es difícil o se produce con gran esfuerzo, explosividad y falta de claridad.

La frustración es constante, ya que se dan cuenta que como los demás no les entendemos, simplemente a veces les seguimos la "corriente", pero los hacemos sentir más mal que cuando les decimos que no les entendemos y que nos lo digan de nuevo; aunque tampoco desean estar repitiendo muchas veces lo mismo y optan por callar.

OBJETIVO: Favorecer la comunicación verbal en los niños con discapacidad neuromotora por medio de la ejercitación de su aparato fonarticulador.

SERIE DE NUEVE ESTRATEGIAS DENOMINADAS "JUGUEMOS"

Las estrategias se implementan dentro de cada uno de los grupos, de manera que todos los niños (con y sin discapacidad) sean beneficiados .

Para ello se pide la opinión de cada maestra de grupo, en forma verbal. Si ésta es favorable, se solicita su colaboración en el sentido de permitir un espacio de media hora a cuarenta y cinco minutos como máximo, el día de la semana que corresponde a la maestra de apoyo estar en dicho grupo.

Se pretende llevar a cabo un programa que integre ejercicios de respiración y relajación , de soplo , de absorción , labio-faciales y orofaciales.

Los ejercicios se proponen en forma de juego y se suspenden en cuanto los niños pierden el interés.

Los ejercicios que se plantean en una estrategia, corresponden a una sesión de trabajo, sin embargo, se pueden retomar si se considera necesario.

EVALUACIÓN DE LA SERIE DE ESTRATEGIAS DENOMINADAS "JUGUEMOS": En el diario de campo se hace un registro de la participación de los niños con discapacidad neuromotora, en cada una de las estrategias.

La información recabada se concentra en un cuadro que contiene los aspectos que se tratan de favorecer con esta serie de estrategias planteadas. (ver anexo 12)

ESTRATEGIA "JUGUEMOS 1".

Ejercicios propuestos:

DE RESPIRACIÓN:

1A).-

Se pide a los niños que estando acostados sobre el piso, aflojen sus brazos, luego las piernas y por último todo su cuerpo.

Se solicita que metan el aire por la nariz, profunda y lentamente, sin sumir el estómago, ni levantar los hombros. Luego, que suelten el aire poco a poco por la boca como si fueran un globo que se desinfla.

DE SOPLO

1B).-

-Soplar papelitos o confeti

-Soplar plumas de aves.

Se pide a los niños que escojan un compañero y se sienten frente a frente. La maestra coloca en medio de cada bina primeramente varios papelitos o confeti. Los niños soplan al mismo tiempo tratando de que el

confeti se vaya para el lado donde está su compañero. Gana el niño que logre soplar más fuerte y mandar al extremo de la mesa de su compañero más papeles.

Se realiza el mismo procedimiento con plumas de aves de colores.

ESTRATEGIA "JUGUEMOS 2".

Ejercicios propuestos:

DE RESPIRACIÓN

-Se inicia con el ejercicio **1A**

2A) Se repite el mismo ejercicio estando de pié.

DE SOPLO.

2B)

_Soplar pelotitas de algodón.

La actividad se trabaja de manera similar que en la estrategia 1B, solo que ahora ambos niños tratan de meter las pelotitas de algodón en una cajita acostada a manera de portería de fútbol. Gana el niño que meta más bolitas en la "portería" de su compañero.

_Poner agua en un vaso y soplar con un popote colocado dentro del vaso de manera que se levanten burbujas.

Apagar velas.

Se pide que todos los niños se sienten en un círculo. Se coloca una mesa de trabajo en el centro del círculo. Se coloca una vela de broma (una vez que es encendida por vez primera y alguien la apaga, se prende por sí sola) en el centro de la mesa, la cual puede estar sostenida por un pedazo de plastilina.

Se hace incapié a los niños en que se va a jugar con fuego y que es peligroso si no se tiene cuidado, que es necesario que obedezcan cada indicación que se les de para que no se vayan a quemar. También en que no es conveniente que ellos hagan lo mismo en casa y si lo hacen es necesario pedir permiso y supervisión a algún adulto.

Se les dice a los niños que están viendo una "vela mágica" y que todos ellos pueden ser magos si se lo proponen.

La maestra de apoyo enciende la vela por vez primera y pide a un niño o niña que se acerque a la mesa a apagar la vela. Luego que la logra apagar, la maestra dice algunas palabras mágicas, por ejemplo "Alakazam", moviendo las manos teatralmente hasta que se encienda la vela.

Se explica que ellos pueden hacer lo mismo, que van a ir diciendo muy concentrados las palabras mágicas para que la vela se encienda cada vez que la apague algún compañero.

La maestra pone atención en que cada niño que vaya pasando a apagar la vela, lo haga tomando aire adecuadamente por la nariz y no por la boca .

Se trata de que todos los niños participen. Si acaso no se logra por falta de tiempo, se concluye con la actividad en la próxima sesión.

ESTRATEGIA "JUGUEMOS 4"

Ejercicios propuestos:

DE RESPIRACIÓN.

-Ejercicios 1A y 2A

DE SOPLO:

4B)

-Soplar barquitos de papel colocados en una bandeja de agua.

Se dice a los niños que vamos a jugar con barquitos de papel. Se proporciona a cada uno una hoja de máquina y la maestra va elaborando paso a paso un barquito para que los niños traten de hacer lo mismo. Se solicita a la maestra de grupo que auxilie a los niños que se les dificulta hacerlo (entre ellos a los niños con discapacidad neuromotora). Posteriormente se proporciona a los integrantes de cada mesa una bandeja y se les pide que vayan al baño a ponerle un poco de agua pero teniendo

cuidado de no mojarse. Cuando ya todos tienen en el centro de la mesa su bandeja con agua, colocan en ella su barquito de papel

Se pide a los niños que soplen lo más fuerte posible, imaginando que están los barcos en medio de una tormenta.

DE ABSORCIÓN.

4C)

–Sostener en un popote papelitos cada vez más pesados, mientras se absorbe (papel de china, carta, cartoncillo, cartón).

–Sostener con un popote papelitos de distinto peso, mientras se absorbe y llevarlos de un lugar a otro.

Se proporciona a cada niño un recipiente, se les dice que van a colocar el mayor número de papelitos posible, pero solo los deben levantar por medio de un popote.

Se les proporciona primeramente pedacitos de papel de china, y se les da un minuto para colocarlos dentro del recipiente. Cada niño trata de contar los papelitos que logra meter.

Se realiza la misma actividad con papelitos de cada vez mayor peso.

Se les cuestiona respecto a con cuales papelitos tuvieron mayor dificultad y porqué.

ESTRATEGIA "JUGUEMOS 5".

Ejercicios propuestos:

DE SOPLO:

5B)

-Soplar espantasuegras y silbatos.

-Inflar globos.

Se organiza en el salón una pequeña fiesta y se pide a los niños que ayuden a adornar el salón inflando globos.

Se proporcionan espantasuegras y silbatos para que jueguen.

La fiesta se amenizara con música si ellos lo desean.

DE ABSORCIÓN:

5C)

-Se pide que el refresco o el jugo que se les proporcione en la fiesta se lo tomen utilizando un popote.

EJERCICIOS PARA EL VELO DEL PALADAR:

5D)-

- Decir "A" manteniendo la boca lo mas abierta posible.

-Hacer la posición "A" sin usar la voz; tomar tiempo para durar lo más posible en esta posición.

Se les proporciona en la fiesta una rebanada de pastel, a la cual se pide que le den la mordida "más grande del mundo", para lo cual tienen que abrir la boca lo mas posible.

ESTRATEGIA "JUGUEMOS 6"

Ejercicios propuestos:

DE RESPIRACIÓN

-Ejercicio 2A

DE SOPLO:

6B)-

Silbar para llevar el ritmo de una canción.

Se solicita que todos juntos tratemos de silbar, escuchando el ritmo de una canción que nos guste.

DE ABSORCIÓN:

6C)-

- Aspirar agua de un vaso por medio de un popote, sostenerla dentro del popote y vaciarla en otro vaso. Repetirlo hasta cambiar toda el agua de un recipiente al otro.

Se proporciona a cada niño dos vasos transparentes , uno con agua y otro vacío. Se les dice que se va a realizar un juego en el que el niño o niña que

logre cambiar por medio de un popote toda el agua de un vaso al otro es el ganador. Se da primeramente un ejemplo a los niños de como realizarlo.

ESTRATEGIA "JUGUEMOS 7".

Ejercicios propuestos:

DE RESPIRACIÓN:

- Ejercicio **2A**

PARA EL VELO DEL PALADAR:

7D)

-Tocar con la parte posterior de la lengua el paladar y decir "K".

-Tocar con la parte posterior de la lengua el paladar y decir "K" primeramente, luego combinarlo con todas las vocales : Ka, Ke, Ki, Ko, Ku.

Se les dice a los niños que vamos a jugar a cantar alguna de las canciones que ellos saben . Se pide que elijan alguna, luego se les explica que se va a cantar la canción de una "forma muy especial". Se canta la canción cambiando la letra por el sonido de cada una de las vocales(ellos lo hacen constantemente en la clase de música). Luego se introduce la variante de cantarla con el sonido "K" y posteriormente se le agrega el sonido de cada vocal.

EJERCICIOS PARA LOS LABIOS:

7E)-

- Extender los labios enseñando los dientes.

- Meter los labios hasta que no se vean los bordes rojos.
- Fruncir los labios y moverlos de un lado a otro, tan lejos como sea posible

Se propone jugar al "espejo". Los niños tratan de imitar los gestos propuestos por la maestra (con los movimientos de los labios previamente mencionados). Luego se pregunta a los niños si desean ellos proponer los gestos y los demás tratamos de seguirlos.

ESTRATEGIA "JUGUEMOS 8"

Ejercicios propuestos:

DE RESPIRACIÓN:

-Ejercicio **2A**

PARA LOS LABIOS:

8E)

- Morder el labio superior.
- Morder el labio inferior
- Llevar los labios hacia delante como para decir "U" y después hacia atrás como para decir "I", es decir; en forma de beso el primero y de sonrisa el segundo. Los labios no deberán estar juntos.
- El mismo ejercicio que el anterior, pero con los labios juntos y apretándolos como cuando se hace la posición de beso y sonrisa.

Se sugiere jugar de nuevo al "espejo", como se plantea en el ejercicio 7E, integrando los ejercicios anteriores.

PARA LA LENGUA:

8F)-

- La maestra coloca en los labios y alrededor de la boca algún tipo de dulce suave como duvalín, cajeta o mermelada y pide a los niños que se la limpien únicamente con su lengua.

ESTRATEGIA "JUGUEMOS 9"

Ejercicios propuestos:

DE RESPIRACIÓN:

9A)

- Se pide a los niños que se sienten en el piso y en esa posición, inhalen lentamente el aire por la nariz y exhalen de la misma manera por la boca.

PARA LOS LABIOS:

9E)-

- Ya sentados en su silla, sostener entre los labios objetos de diferente grosor, como un lápiz, una crayola, un tubo.

Se propone a los niños cantar una canción que ellos elijan sosteniendo entre sus labios diferentes objetos.

CAPITULO VII

CONCLUSIONES

Estamos en el año 2001. Los avances en la ciencia y la tecnología a nivel mundial han sido descomunales.

La clonación de seres humanos es un hecho, el hombre ha construido todo tipo de aparatos para hacer la vida más fácil, más cómoda e incluso los viajes al espacio exterior ya no nos asombran.

Y sin embargo nos asombra, nos causa problemas el hecho de recibir en nuestra aulas –hablando en lo general, sin particularizar situaciones–, a personas que durante mucho tiempo hemos considerado diferentes, pero que no dejan de ser seres humanos, niños y niñas que sienten, que piensan, que actúan, que se comunican.

Pero los seres humanos somos egoístas, estamos acostumbrados a hacer a un lado o a ignorar a aquello o aquél que nos incomoda, a aquél o aquélla que van a cambiar nuestras concepciones, nuestras formas de trabajo, nuestras formas de vida.

Porque no podemos ignorar que tenemos en una aula regular a un niño o niña con discapacidad neuromotora requiere de ajustes.

No sólo de los ajustes mencionados a los espacios físicos o a los materiales de trabajo. No, los ajustes más difíciles de realizar, los que nos

cuestan más trabajo son los que tienen que ver con nuestros esquemas, con esas formas de ver y hacer las cosas y que hemos venido realizando a lo largo de los años.

Las concepciones que cada docente tenga acerca de las personas con discapacidad, están íntimamente ligadas a la forma en que conducimos el proceso de enseñanza con ellos. Si consideramos que no pueden aprender, ¿Para qué le vamos a enseñar? Si por el contrario, consideramos que la discapacidad es una característica más de la persona pero no su totalidad, habrá que tomar en cuenta lo que sí puede realizar, solo o con ayuda y de qué manera podemos favorecer su avance; en el entendido de que tiene tanto derecho como los demás a tener experiencias enriquecedoras.

La legislación que avala la integración es precisa, contundente, es parte de un movimiento a nivel mundial que inicia hace tiempo pero que se manifiesta en forma más clara a partir de 1989, año en el cual la Organización de las Naciones Unidas organiza una convención acerca de los derechos del niño, la cual nuestro país, México, ratifica en Junio de 1990.

No nos podemos quedar atrás, no podemos innovar en tantos campos tecnológicos y científicos y seguir educando de la misma manera, segregando a quienes nos parecen diferentes. Nosotros consideramos que

las diferencias enriquecen, nos enseñan a valorar lo que tenemos, a ser mejores docentes y mejores seres humanos.

Los niños con discapacidad, sus familias aún con sus tropiezos y caídas, dan muestras de un espíritu de lucha increíble.

Consideramos que el principal problema que enfrenta la integración educativa es de apertura. Tenemos conocimiento de que se han realizado en nuestra comunidad, -con los maestros tanto del sistema federal como estatal- acciones que tienen como fin la sensibilización del maestro regular para que reciba a los niños y niñas con alguna discapacidad (cursos, talleres, conferencias). ¿Cuánto han impactado? No lo sabemos.

Lo que sí sabemos es que en el Jardín de Niños donde laboramos como maestra de apoyo, los niños y niñas mismos han sensibilizado con su presencia, con su ternura y hasta con sus berrinches.

En ninguna de las estrategias aplicadas hemos considerado la sensibilización como objetivo. Las educadoras conocen a los niños y los quieren, aunque no dejan de manifestar el trabajo extra que implica para ellas proporcionarles atención. Las demandas que hacen al equipo y a la maestra de apoyo son múltiples pero las consideramos justas.

No obstante debemos detenernos a reflexionar si realmente educación especial está siendo justa al "cargar la mano" a un sólo Jardín.

Todos los niños y niñas deberían acudir a escuela diferente, concretamente a aquella escuela con maestro o maestra de apoyo más cercano a su casa. Eso se llama "sectorización" y la sectorización es parte de la integración.

Pero para nosotros es más fácil trabajar con quien ya no tiene miedo, con quien ya tiene experiencia porque durante cuatro ciclos escolares ha recibido a varios niños y niñas con discapacidad. Es por ello que como docentes de apoyo nos sentimos comprometidas con el jardín y aún más con los niños y niñas.

Aunque el compromiso con nuestro trabajo siempre ha existido consideramos sumamente valiosa la Licenciatura en Educación que hemos terminado. Hemos aprendido en ella aspectos teóricos que han enriquecido nuestra práctica.

Habremos de mencionar que generalmente nos dejamos llevar por la rutina, por el trabajo diario sin analizarlo; principalmente si consideramos que es satisfactorio, que los niños van avanzando y que los padres de familia están contentos o cuando menos conformes.

Sin embargo, en la licenciatura hay que cumplir ciertos requisitos y principalmente el eje metodológico nos lleva a realizar múltiples acciones en beneficio de nuestra labor. Las acciones que nosotros hemos realizado, en lo general, nos han dejado un "buen sabor de boca". Estamos satisfechos por

el momento con la Propuesta de Trabajo, aunque nunca conformes, ya que el conformismo nos estanca, nos impide avanzar.

El trabajo realizado ha dado frutos y se ha logrado una buena integración con los docentes regulares (basada en la responsabilidad compartida), con los padres de familia de los alumnos con discapacidad, gracias al acercamiento proporcionado por el acompañamiento, y por supuesto, con los mismos niños.

Consideramos que el actuar nuestro se ha enriquecido, que hemos abordado aspectos, gracias a la Licenciatura, que de otra manera no se nos hubieran ocurrido, tal vez porque no teníamos la necesidad de pensar, de reflexionar y de actuar en consecuencia.

Finalmente hacemos del conocimiento de todos, que creemos que aunque el proporcionar atención en el medio regular a personas, en este caso niños y niñas con discapacidad no es sencillo, no es fácil porque conlleva ofrecer múltiples orientaciones y apoyos, el problema en sí no es la discapacidad misma. La barrera la podemos poner o quitar los que los rodeamos en la medida en que comprendamos que la integración educativa más que un problema, es una *propuesta*, una *modalidad de atención*, un *planteamiento* que todos debemos considerar como parte de la equidad.

Dentro de esta modalidad de atención estarán muchos sujetos inmersos y el niño o la niña con discapacidad sólo es una parte de ese todo.

No podemos incidir desde nuestra labor docente en el Contexto Social de manera directa (aún y cuando todos formamos parte de él), mucho menos en el económico y en el político. Donde podemos tener un marco de actuación más efectivo es en el trabajo con los mismos niños y con sus padres, a la vez que establecemos distintos tipos de relaciones con todos los docentes de la comunidad escolar.

El trabajo realizado en base a la Propuesta de Innovación y nuestra práctica docente en general, nos permite exponer los siguientes aspectos que consideramos de gran importancia para la integración de alumnos en un medio escolar regular:

- ◆ Los alumnos con discapacidad, aún y cuando acudan a un medio escolar regular, requieren de un apoyo específico acorde a su tipo de discapacidad, el cual es proporcionado por un especialista (en este caso la terapeuta física). Es indispensable proporcionar ese apoyo, sin el cual el niño con discapacidad no avanza o muestra un retroceso. El negar el apoyo específico por falta de interés o de recursos significa no prestar atención a sus necesidades.
- ◆ Es necesario que en toda escuela en la que acuda algún niño o niña con discapacidad, se cuente con personal de apoyo. La buena voluntad del maestro regular se termina muchas veces cuando se siente solo frente a lo que considera un problema. El equipo de apoyo

debe tener la disposición y la preparación para fortalecer el trabajo del maestro regular, no sólo con orientaciones, sino también con el ejemplo. La responsabilidad es la clave.

- ◆ Los maestros de apoyo dependemos de una Unidad de Servicio de Apoyo que tiene un directivo que nos dirige pero formamos parte de la escuela regular. En la medida que nos sintamos un elemento más de la escuela, en la medida en que nos integremos en todas las actividades que en ella se organizan, en la medida en que nos vinculemos con todos sus elementos; nuestra labor (aunque específica) se integrará sin dificultad en la dinámica de la escuela. De otra manera siempre seremos un elemento extraño. Se nos considerará un "especialista" que da sugerencias pero que ve los toros desde la barrera.
- ◆ Los docentes de apoyo debemos reconocer que no lo sabemos todo, que no tenemos todas las respuestas y que tenemos fallas como todo ser humano. Llevar la "etiqueta" de especialista es una carga muy pesada.

No obstante, tenemos el compromiso y la responsabilidad de buscar respuestas y soluciones. Aquello que en su momento reconozcamos que no sabemos, habremos de aprenderlo. Lo ideal sería hacerlo de manera conjunta, involucrando al maestro regular para beneficiar a nuestros

alumnos. Dejar claro que los alumnos no pasan a ser responsabilidad exclusiva del maestro de apoyo al tener problemas.

- ◆ El maestro regular es un factor relevante en la integración educativa. Si él decide recibir o no a niños con discapacidad va a constituir la diferencia. Si él quiere proporcionar verdadera atención a estos niños el trabajo será significativo para ellos. El maestro de apoyo no puede permanecer todo el tiempo en un mismo grupo, por lo que el peso mayor de la tarea educativa recae en el maestro de grupo.
- ◆ En el caso de los alumnos con discapacidad neuromotora el compromiso de los padres es fundamental. El padre debe tener la conciencia de que su hijo (a) requiere no solo de su apoyo en terapia física. Hemos observado que el maestro regular da muchísima importancia al hecho de que el padre/madre tengan la disposición de colaborar en todas las actividades que el docente y la escuela proponen. El apoyo hacia el hijo (a) y hacia la escuela que lo atiende debe ser incondicional.
- ◆ El resto de los alumnos no constituyen un obstáculo para la integración educativa de los niños con discapacidad. Hemos visto gran aceptación, deseo de ayudarlos, incluso actitudes de sobreprotección hacia ellos. Son directos en sus cuestionamientos, ejemplo ¿ por qué no caminas? pero no hay mala fe de su parte y el niño o la niña con discapacidad no se ofenden. Al contrario son felices en sus aulas y en toda la escuela.

- ◆ La labor del director es muy importante en todas las escuelas, no lo negamos. No obstante, aunque su actitud hacia los niños con discapacidad no sea lo favorable que deseamos, no es determinante en su proceso de integración. Si el resto de la comunidad escolar muestra actitudes positivas, el poco compromiso del directivo pasa a segundo plano.

Por supuesto que si un director apoya todas y cada una de las acciones encaminadas a favorecer a los niños con discapacidad, los resultados positivos se verán incrementados.

Sin embargo, no debemos dejar que un director nos desanime, mientras tengamos a favor de la integración a los maestros de grupo, contra viento y marea los niños saldrán adelante.

BIBLIOGRAFÍA

S.E.P- U.P.N.

Desarrollo de la Lengua Oral y escrita en Preescolar Antología Básica. Plan 1994. México, D.F. pp. 238

Educación e Integración. Antología Básica. Plan 1994. Chihuahua, Chih. pp. 178

Educación e Integración. Antología Complementaria. Plan 1994. Chihuahua, Chih. pp. 157

El niño y la ciencia. Antología Básica. Plan 1994. México D.F. pp. 265

El Niño Preescolar Desarrollo y Aprendizaje. Antología Complementaria. Plan 1994. México D.F. pp.83

El Niño: Desarrollo y Proceso de Construcción del Conocimiento. Antología Básica. Plan 1994. México D.F. pp. 157.

Implicaciones Sociales en la Integración Educativa. Antología Básica. Plan 1994. Chihuahua, Chih. pp. 223

Implicaciones Sociales en la Integración Educativa. Antología complementaria. Plan 1994. Chihuahua, Chih. pp.289

Implicaciones sociales en la integración educativa. Guía del Estudiante. Plan 1994. Chihuahua, Chih. pp. 40

La Calidad y la Gestión Escolar. Antología Básica. Plan 1994. México, D.F. pp.292

La Innovación. Antología Básica. Plan 1994. México, D.F. pp.92

Proceso de Evaluación: Las necesidades educativas especiales en el contexto escolar. Antología Básica. Plan 1994. Chihuahua, Chih. pp.180

Proceso de Evaluación: Las necesidades educativas especiales en el contexto escolar. Antología Complementaria. Plan 1994. Chihuahua, Chih. pp.236

Proyectos de Innovación. Antología Básica. Plan 1994. México, D.F. pp.251

Proyectos de innovación. Guía del Estudiante. Plan 1994. México, D.F. pp.32

Antología de Educación Especial. Enero 1997. México, D.F. pp.183

Antología de Educación Especial. Enero 2000. México, D.F. pp. 262

S.E.P.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, D.F. pp.191

Integración Educativa. Material de trabajo para el programa de actualización. Fondo de cooperación Mexicana. México- España. 1998. México, D.F. pp. 379

"La escuela regular: "Una excelente opción para la integración educativa en Chihuahua". Curso taller de actualización. Antología. 2001. Chihuahua, Chih. pp. 346

ANEXOS.

ANEXO 1
INSTRUMENTO DE EVALUACION FINAL QUE UTILIZAN
LAS EDUCADORAS DEL JARDIN DE NIÑOS "BERTRAND RUSSELL"

ASPECTOS A OBSERVAR	SIEMPRE	FRECIENTE/E	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA
SE IDENTIFICA COMO MIEMBRO DEL GRUPO					
CAPAZ DE SER Y CREAR					
COOPERACION					
PARTICIPACION					
INTERCAMBIA IDEAS					
SE UNE A METAS COMUNES					
TRABAJA EN EQUIPO					
ACEPTA OTROS PUNTOS DE VISTA					
MANIFIESTA SUS SENTIMIENTOS					
IDENTIFICA SENTIMIENTOS DE OTROS					
ES INDEPENDIENTE AL TRABAJAR					
BUSCA APROBACION					
SE RELACIONA CON OTROS					
DISPOSICION PARA COOPERAR					
ACATA NORMAS					
RESPETA ACUERDOS DE GRUPO					
CONVIVE EN ARMONIA					
ES ACEPTADO POR EL GRUPO					
PARTICIPA EN EVENTOS					
COMPRENDE LAS TRADICIONES					
OBSERVA RESPETO A SIMBOLOS PATRIOS					
CONOCE EL SIGNIFICADO DE SIMBOLOS P.					
SE INTERESA POR ESTOS TEMAS					
MUESTRA INTERES HISTORICO					
REPRESENTA OBJETOS AUSENTES					
EVOCA UN OBJETO					
ESTABLECE RELACIONES LOGICAS					
FORMULA HIPOTESIS					
ESTABLECE SEMEJANZAS Y DIF. DE OBJETOS					
ANALIZA LAS PROPIEDADES DE OBJETOS					
ESTABLECE RELACIONES DE ORDEN					
ABSTRAE CANTIDADES					
ESTABLECE EQUIVALENCIAS DE CONJUNTOS					
ESTABLECE CONCLUSIONES + Ó - QUE					
ESTRUCTURA FRASES LOGICAS					
SE COMUNICA CON LENGUAJE					
EMPLEA FRASES CORTAS					
TIENE AMPLIO VOCABULARIO					
SE EXPRESA CLARAMENTE					
UTILIZA LENGUAJE ESCRITO					
REPRESENTA EMOCIONES EN OBRAS					
CONOCE LAS PARTES DEL CUERPO					
SE RECONOCE COMO INDIVIDUO					
SE UBICA EN EL ESPACIO					
SE UBICA EN EL TIEMPO					

D. A.
 D. S.
 D. I.
 D. F.

ANEXO 2

EVALUACION PSICOPEDAGOGICA.

DATOS PERSONALES.

NOMBRE: CÉSAR ENRIQUE GALLARDO PEÑA.
FECHA DE NACIMIENTO: 24 DE ENERO DE 1994.
EDAD: 5 AÑOS 9 MESES.
DOMICILIO: AVE. 5A. PTE. # 504.
TELÉFONO: 72-51-72 72-25-61.
UBICACIÓN ESCOLAR: PREESCOLAR REGULAR.
GRADO: 3o.
NOMBRE DEL PADRE: ALFREDO GALLARDO MARTINEZ.
OCUPACION: EMPLEADO.
EDAD: 47 AÑOS.
ESCOLARIDAD COMERCIO.
NOMBRE DE LA MADRE: ROSA MARIA PEÑA ARMENDARIZ.
EDAD: 48 AÑOS.
OCUPACION: EMPLEADA
ESCOLARIDAD: COMERCIO.

MOTIVO DE EVALUACIÓN:

Valoración de César en su proceso de integración al preescolar regular, ya que es un niño con secuela de Parálisis Cerebral Infantil, que presenta cuadriplejía espástica moderada con patrón de tijera en piernas.

INSTRUMENTOS Y TECNICAS APLICADAS.

Observación dentro y fuera del aula.

Entrevista con la madre de familia y con la cuñada de César.

Pláticas con la educadora.

APARIENCIA FISICA. César tiene una estatura y peso acordes a su edad. Su presentación personal es adecuada ya que su familia le cuida mucho su aseo , tanto de su persona como de su ropa.

CONDUCTA O ACTITUDES DURANTE LA EVALUACIÓN.

Cesar está integrado en el preescolar regular desde el ciclo escolar 98-99, por lo que este ciclo 99-2000 es su segundo año en este Jardín; se considera que César está muy bien adaptado tanto a dicha escuela como a sus compañeros, por lo que su conducta en general es muy buena poniendo interés en todas las actividades que se realizan.

ANTECEDENTES DEL DESARROLLO.

Desarrollo en general.

César Enrique es producto de la cuarta gesta de un embarazo interrumpido a los seis meses y tres semanas de gestación, con parto distócico y con un peso al nacer de 1900 kg..

La madre ignoraba que estaba embarazada y un sangrado que se le presentó durante todo un mes la hizo consultar al ginecólogo, quien le confirmó un embarazo de dos meses con amenazas de aborto. El embarazo fue controlado con tratamiento médico e indicaciones de absoluto reposo. A los seis meses y tres semanas de gestación se le volvió a presentar sangrado abundante y fue sometida a cirugía por no existir condiciones para un parto eutócico y porque ya se le había practicado cesárea en el nacimiento de sus otros tres hijos.

Cesar presenta cuadriplejía espástica moderada con patrón de tijera en piernas, esto como secuela de Parálisis Cerebral Infantil.. A los 13 días de nacido, el niño broncoaspiró, teniendo que permanecer durante el primer mes de nacido en la incubadora.

Aproximadamente al mes y medio de nacido presento cianosis por dificultad para respirar en tres ocasiones, pero no requirió ser hospitalizado para recibir oxígeno. Ha presentado también altas temperaturas por infección en el estómago y la garganta, las cuales han sido controladas oportunamente sin presentar convulsiones.

César estuvo desde los nueve meses en el Centro de Intervención Temprana con apoyo específico de terapia física. La terapeuta física refiere que el niño no tenía control de cabeza ni extensión de brazos, tampoco se ponía en posición prona. En la actualidad se sienta con ayuda, es capaz de permanecer sentado sin apoyo en la espalda, también logra arrastrarse solo pero sin flexionar las piernas, además, es capaz de ponerse hincado en posición de cuatro puntos agarrándolo de la cintura pélvica.

En el área cognitiva Cesar no presenta dificultades, comprende las actividades escolares y de la vida diaria en las que se ve involucrado. Es capaz de seriar y clasificar por tamaño, forma y color. Participa de manera activa verbalmente en los cantos que se proponen en el Jardín, ya que su lenguaje es espontáneo y fluido, solo que tiene un tono de voz muy ronco y habla muy bajo. No puede realizar actividades como pintado, rasgado de manera convencional, pero hace rayones que para él y para todos los que le rodean son muy valiosos. Tiene el gran estímulo y apoyo de todos sus compañeros y de la educadora, quienes lo auxilian en el desplazamiento en su silla de ruedas o llevándole o trayéndole los materiales a utilizar.

AMBIENTE FAMILIAR Y SOCIOCULTURAL.

César está muy bien adaptado a su familia, es muy chipileado por sus hermanos mayores y por la esposa de uno de ellos. César habla mucho de todos ellos y de su mamá y de su papá con quienes lleva una muy buena relación. Cesar debe recibir apoyo específico de terapia física, por lo que acude generalmente a las 11:30, por lo que se retira de la escuela un poco antes que los demás niños. La madre de César lo lleva a la terapia que se le da en la Escuela especial, unos días sí y otros no. Aunque se muestra muy interesada en que el niño avance, delega en ocasiones su responsabilidad a su nuera (ya que ella trabaja) quien se muestra muy dispuesta a ayudarlo.

aunque tiene un niño de tres años y un bebé de tres meses, a quienes encarga para poder dedicar tiempo a César.

César es un niño muy tierno, pero también muy dominante con su familia, de quienes exige y ordena atención inmediata a sus deseos y necesidades, sin siquiera dar las gracias por ello. Está acostumbrado a tener a todos los miembros de su familia a su alrededor, ya que le muestran gran amor y aceptación.

Historia escolar.

Cesar inició su escolaridad a los nueve meses de edad en el Centro de Intervención temprana de esta ciudad, en el ciclo escolar 94-95. Estuvo en ese mismo centro hasta el ciclo escolar 97-98. En este ciclo escolar se sugirió la integración de Cesar en el preescolar "Bertrand Russell", donde permanece desde septiembre de 1998 hasta la fecha.

LOS AJUSTES EN LA ENSEÑANZA.

Con la integración de niños con discapacidad motora al jardín, se tuvieron que realizar adecuaciones arquitectónicas como lo son las rampas. Sin embargo los baños son muy angostos y no entra la silla de ruedas, por lo que hay que cargar a César o ayudarlo a desplazarse hasta el sanitario. Además hay que sostenerlo mientras está en el sanitario, ya que no hay barras donde se pueda apoyar.

En las actividades pedagógicas se han hecho adecuaciones de sus materiales, como por ejemplo sus colores, que se les puso bastante cinta para aumentar su grosor. Como César no puede recortar, se le sugiere que trate de modelar aquello que los demás recortan, y en el cuaderno de tareas le apoya su mamá diciéndole que trate de seguir los diversos trazos o que se fije por donde dibuja o pinta. Se hace la sugerencia a la madre de conseguirle unas tijeras entrenadoras para que se le facilite el recortado,

también se le habilitara una silla de madera con asiento móvil de hule espuma, para favorecer su postura. Otra de las sugerencias que se hacen a la madre, es que le adecue un estabilizador que pueda utilizar en la escuela regular, con el objeto de favorecer la extensión de piernas.

En cuanto a la terapia física, se pretende que Cesar tenga varios logros, como son:

-Que logre la postura de sentado sin apoyo.

Que realice el arrastre solo.

-Que pueda permanecer en cuatro puntos.

-Que logre estar parado con rodillas extendidas en el estabilizador.

Cd Delicias, Chih. a 29 de Octubre de 1999.

ATENTAMENTE.

MAESTRA DE APOYO.

TERAPISTA FISICA.

Profra. Elizabeth Jurado Corral.

T.F. Beatriz Ibanez Cedillo.

MAESTRA DE COMUNICACION.

DIRECTORA.

Profra. C. Argelia Moran Amado.

Profra. Ma. de Lourdes Trejo V.

ANEXO 3

TRANSTORNOS MOTORES: Son alteraciones que producen dificultad para el movimiento, debido a una alteración del funcionamiento de la estructura que lo ejecuta, como consecuencia de una afección del sistema musculoesquelético o del sistema nervioso periférico (MEDULA ESPINAL). Ejemplos: secuela de meningocele a nivel medular, traumatismos locales, etc.

TRANSTORNOS NEUROMOTORES: son producto de una lesión cerebral, que sucede en un cerebro inmaduro, todavía en desarrollo. La lesión es irreversible, rara vez hereditaria, no progresiva, y puede ocurrir antes, durante y después del parto.

Sus consecuencias son anomalías en la postura, en el movimiento, pudiendo acompañarse de defectos perceptuales, visuales, auditivos y del lenguaje, así como de deficiencia mental y convulsiones.

CLASIFICACIÓN DE LOS TRANSTORNOS NEUROMOTORES.

DEACUERDO A LA UBICACIÓN DE LA LESIÓN.	DEACUERDO A LA TOPOLOGÍA (Lugar del cuerpo donde se manifiesta su lesión).	DEACUERDO AL GRADO DE SEVERIDAD.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Espasticidad. Se presenta hipertonia muscular e hiperreflexia. ✓ Atetosis. Provoca cambios en el tono muscular, presentando movimientos involuntarios, impredecibles y sin propósito. ✓ Ataxia. Irritabilidad motriz con hipokinesia, lo cual repercute en perturbaciones del equilibrio y balance. ✓ Rigidez. Hipertonia muscular que se manifiesta en una contracción continua de los flexores y extensores. ✓ Tremor o temblor. Movimientos incontrollables, recíprocos y regulares. ✓ Tipos Mixtos. Son padecimientos combinados, con <u>predominancia de alguno de ellos (casos más comunes).</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Monoplejía. Afección de un solo miembro, superior o inferior. ✓ Diplejía. Afección de dos miembros, siendo por lo regular los superiores y más frecuentemente en atetósicos. ✓ Triplejía. Afección de tres miembros. ✓ Cuadruplejía o tetraplejía. Afección de los cuatro miembros. ✓ Paraplejía. Cuando están afectados los miembros inferiores. Generalmente son de tipo espástico. ✓ Hemiplejía. Cuando están afectados dos miembros del mismo lado del cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leve. La persona puede deambular sin ayuda de aparatos ortopédicos, es autosuficiente en sus actividades básicas y no presenta problemas de importancia en el desarrollo del lenguaje, por lo cual después de una atención especial logra su autonomía física y psíquica. ✓ Moderada. La persona requiere de apoyos especiales para el desarrollo de sus actividades deambulatorias, lingüísticas y básicas, requiriendo atención especial para lograr su autonomía física e intelectual. ✓ Severo. Cuando la persona requiere atención personal permanente para el desempeño de todas sus actividades.

ANEXO 4

CUESTIONARIO APLICADO A LOS INTEGRANTES DE LA UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA ESCUELA REGULAR No. 88.

NOMBRE:-----

FUNCION QUE REALIZA:-----

1.- Considera que tiene experiencia respecto de los niños con discapacidad neuromotora?

1) Si----- de cuanto tiempo?----- 2) No.-----

2.- Encierre las respuestas que Usted crea que definen un trastorno neuromotor:

1) Reversible 2) Irreversible 3) Hereditario 4) Progresivo

5) No progresivo 6) Producto de una lesión cerebral.

3.- Elija la respuesta que considere correcta y justifique su elección.

El trastorno motor y el trastorno neuromotor son:

1) Iguales, porque-----

2) Similares, porque-----

3) Diferentes, porque-----

4.- Elija las respuesta que considere correcta.

El trastorno neuromotor , se clasifica de acuerdo al grado de severidad en:

- 1) Monoplejia, Diplejia y Triplejia.
- 2) Leve, Moderado y Severo.
- 3) Espastico, Atetosico y Ataxico.

5.- Cuando decimos que un sujeto presenta cuadriplejia espástica moderada ¿a que nos referimos?

- 1) A un sujeto que tiene afectados sus miembros superiores y requiere atención personal permanente para el desempeño de todas sus actividades.
 - 2) A un sujeto cuyas piernas estan duras y rigidas y por lo tanto requiere de apoyos especiales para desplazarse.
 - 3) A un sujeto que requiere atención y apoyos especiales ya que tiene afectados los miembros superiores e inferiores, los cuales estan tensos y rigidos .
-

CUESTIONARIO APLICADO A LOS INTEGRANTES DE LA UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA ESCUELA REGULAR No. 88.

NOMBRE: MA. DE LOURDES TREJO V.

FUNCION QUE REALIZA: _____

1.- Considera que tiene experiencia respecto de los niños con discapacidad neuromotora?

1) Si _____ de cuanto tiempo? _____ 2) No. X

2.- Encierre las respuestas que Usted crea que definen un trastorno neuromotor:

1) Reversible 2) Irreversible 3) Hereditario 4) Progresivo

5) No progresivo 6) Producto de una lesión cerebral

3.- Elija la respuesta que considere correcta y justifique su elección.

El trastorno motor y el trastorno neuromotor son:

1) Iguales, porque _____

2) Similares, porque _____

3) Diferentes, porque EL NEUROMOTOR ES PRODUCTO DE UNA LESION

CEREBRAL Y POR LO GENERAL SE ACOMPAÑA DE PROBLEMAS Y ^{OTROS}
EL MOTOR SOLO ESTA AFECTADA CIERTA PARTE DEL CUERPO (MOV.)

4.- Elija la respuesta que considere correcta.

El trastorno neuromotor, se clasifica de acuerdo al grado de severidad en:

----- 1) Monoplejia, Diplejia y Triplejia.

✓----- 2) Leve, Moderado y Severo.

----- 3) Espástico, Atetósico y Atáxico.

5.- Cuando decimos que un sujeto presenta cuadriplejia espastica moderada ¿a que nos referimos?

-----1) A un sujeto que tiene afectados sus miembros superiores y requiere atención personal permanente para el desempeño de todas sus actividades.

-----2) A un sujeto cuyas piernas estan duras y rígidas y por lo tanto requiere de apoyos especiales para desplazarse.

-----3) A un sujeto que requiere atención y apoyos especiales ya que tiene afectados los miembros superiores e inferiores, los cuales estan tensos y rígidos .

ANEXO 6

CUESTIONARIO APLICADO A LAS EDUCADORAS DEL JARDIN DE NINOS "BERTRAND RUSSELL".

NOMBRE:-----

GRADO QUE ATIENDE:-----

1.- Tiene experiencia respecto a los niños con discapacidad neuromotora?

-----1) SI de cuanto tiempo?----- -----2) NO

2).- Tiene actualmente en su grupo a algún alumno o alumna con discapacidad neuromotora?

-----1) SI

Nombre((s)

-----2)NO.

3.- Considera Usted que con la información proporcionada

-----1) Puede comprender y explicar la diferencia entre discapacidad motora y discapacidad neuromotora.

-----2) Comprendió la diferencia entre discapacidad motora y discapacidad neuromotora pero no puede explicarla.

-----3) Solo la comprendió en parte.

-----4) No la comprendió

4.- Considera Usted que con la información proporcionada.....

-----1) Puede comprender y explicar que tipo de parálisis cerebral presenta el alumno(a) a su cargo y el resto de los alumnos que acuden al jardín.

-----2) Puede comprender y explicar que tipo de parálisis cerebral presenta el alumno a su cargo.

-----3) Puede comprender pero no puede explicar que tipo de parálisis cerebral presenta el alumno(a) a su cargo y el resto de los alumnos que acuden al Jardín.

-----4) Puede comprender pero no puede explicar que tipo de parálisis cerebral presenta el alumno a su cargo.

-----5) Solo comprendio en parte la información.

-----6) No comprendió la información.

5.- Considera Usted que la información proporcionada.....

-----1) Le permite ayudar al alumno con discapacidad neuromotora , en su proceso de integración a la escuela.

-----2) Solo le sirvió como cultura general.

-----3) No le sirvió.

6.-Los puntos que se trataron en la reunión satisfacen sus requerimientos de información respecto a los niños con discapacidad neuromotora?

-----1) Si , totalmente.

-----2) Solo en algunos aspectos.

-----3)NO, para nada.

Si Usted marcó la respuesta número 2 o la número 3 , anote a continuación que aspectos nos sugiere tomar en consideración para trabajarlos en una proxima reunión.

Me gustaría conocer -----

ANEXO 8

ADITAMENTO CONSTRUÍDO PARA EL SANITARIO.



SE PUEDE OBSERVAR QUE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD NEUROMOTORA, LOGRAN SOSTENERSE DEL ADITAMENTO, LO QUE FACILITA EL MANEJO DE SU ROPA.





ANEXO 9

ESCALA LIKERT

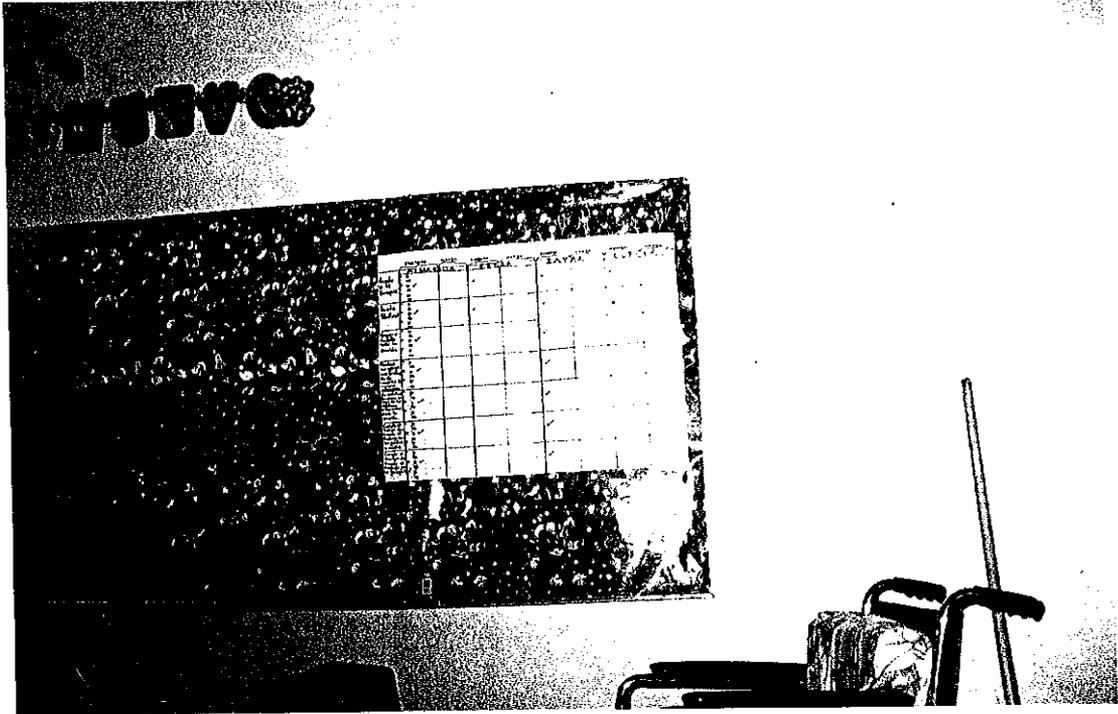
EVALUACIÓN DE ADITAMENTO IMPLEMENTADO PARA EL SANITARIO.

RASGOS	MAESTRAS DE GRUPO												MAESTRA DE APOYO														
	Maestra de Alma			Maestra de Cesar			Maestra de Zayra			Maestra de Lupita			ALMA			CESAR			ZAYRA			LUPITA					
1. El aditamento facilita que el alumno mantenga una mejor postura en el sanitario.	M	P	N	M	P	N	M	P	N	M	P	N	M	P	N	M	P	N	M	P	N	M	P	N	M	P	N
2. El aditamento facilita que el alumno (a) se sostenga por sí mismo.	✓			✓			✓			✓			✓			✓			✓			✓			✓		
3. El aditamento facilita el trabajo del adulto que lleva al alumno al baño	✓			✓			✓			✓			✓			✓			✓			✓			✓		

CRITERIOS: 3= Mucho 2= Poco 1= Nada

ANEXO 11.

SE OBSERVA LA LISTA DE COTEJO ELABORADA EN CARTULINA, DONDE SE HACE EL REGISTRO DE LA EVALUACIÓN.



GRACIAS A ESTAS FOTOS NOS PODEMOS DAR UNA IDEA DE LO QUE ES UNA SESIÓN DE TERAPIA FÍSICA.



LA TERAPISTA, QUE ESTÁ SENTADA EN EL BANCO, HACE LOS EJERCICIOS A ZAYRA, MIENTRAS EL RESTO DE LOS NIÑOS TRABAJAN CON SUS PADRES. CADA NIÑO TIENE DESTINADO UN TIEMPO DE TRABAJO CON LA TERAPISTA.



ANEXO 12

CUADRO DE CONCENTRACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECABADA DURANTE LA APLICACIÓN DE LA SERIE DE ESTRATEGIAS DENOMINADAS "JUGUEMOS"

NOMBRE DEL ALUMNO: Cesar Enrique Gallardo Peña.

EDAD: 8 años.

GRADO: 3o. de Preescolar.

ESTRATEGIA	JUGUEMOS																																											
EJERCICIOS PROPUESTOS	1				2				3				4				5				6				7				8				9											
	F	D	I	NI	F	D	I	NI	F	D	I	NI																																
DE RESPIRACIÓN			✓				✓				✓				✓												✓				✓								✓					
DE SOPLO		✓					✓				✓				✓												✓																	
DE ABSORCIÓN							✓								✓												✓																	
PARA EL VELO DEL PALADAR															✓												✓																	
PARA LOS LABIOS																											✓								✓									
PARA LA LENGUA																															✓													

F= Lo logró fácilmente

D= Lo logró con dificultad

I= Lo intentó pero no lo logró

NI= No lo intentó

ANEXO 12

CUADRO DE CONCENTRACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECABADA DURANTE LA APLICACIÓN DE LA SERIE DE ESTRATEGIAS DENOMINADAS "JUGUEMOS"

NOMBRE DEL ALUMNO: Zayra Johana Lara Alvidrez.

EDAD: 5 años.

GRADO: 2º. de Preescolar.

ESTRATEGIA	JUGUEMOS																																															
EJERCICIOS PROPUESTOS	1				2				3				4				5				6				7				8				9															
	F	D	I	NI	F	D	I	NI	F	D	I	NI																																				
DE RESPIRACIÓN			✓				✓				✓			✓												✓								✓												✓		
DE SOPLO		✓					✓				✓			✓																																		
DE ABSORCIÓN							✓								✓			✓																														
PARA EL VELO DEL PALADAR															✓																																	
PARA LOS LABIOS																																																
PARA LA LENGUA																																																

F= Lo logró fácilmente

D= Lo logró con dificultad

I= Lo intentó pero no lo logró

NI= No lo intentó

ANEXO 12

CUADRO DE CONCENTRACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECABADA DURANTE LA APLICACIÓN DE LA SERIE DE ESTRATEGIAS DENOMINADAS "JUGUEMOS"

NOMBRE DEL ALUMNO: Claudia Guadalupe Márquez Fernández

EDAD: 5 años.

GRADO: 2º. de Preescolar.

ESTRATEGIA	JUGUEMOS 1				JUGUEMOS 2				JUGUEMOS 3				JUGUEMOS 4				JUGUEMOS 5				JUGUEMOS 6				JUGUEMOS 7				JUGUEMOS 8				JUGUEMOS 9											
EJERCICIOS PROPUESTOS	F	D	I	NI	F	D	I	NI																																				
DE RESPIRACIÓN			✓				✓				✓				✓												✓				✓				✓				✓				✓	
DE SOPLO		✓					✓				✓				✓																													
DE ABSORCIÓN							✓								✓												✓																	
PARA EL VELO DEL PALADAR															✓												✓																	
PARA LOS LABIOS																											✓								✓									
PARA LA LENGUA																																												

F= Lo logró fácilmente

D= Lo logró con dificultad

I= Lo intentó pero no lo logró

NI= No lo intentó

ANEXO 13.

SE OBSERVA A LOS NIÑOS SOPLAR CONFETI. Esta actividad forma parte de los ejercicios propuestos en la *ESTRATEGIA "JUGUEMOS 1"*



ANEXO 14.

SE OBSERVA A LOS NIÑOS SOPLAR PELOTITAS DE ALGODÓN Y TRATAR DE METERLAS EN UNA "PORTERÍA". Esta actividad forma parte de los ejercicios propuestos en la *ESTRATEGIA "JUGUEMOS 2"*



SE OBSERVA A LOS NIÑOS SOPLAR POR MEDIO DE UN POPOTE Y HACER BURBUJAS . Esta actividad forma parte de los ejercicios propuestos en la *ESTRATEGIA "JUGUEMOS 2"*



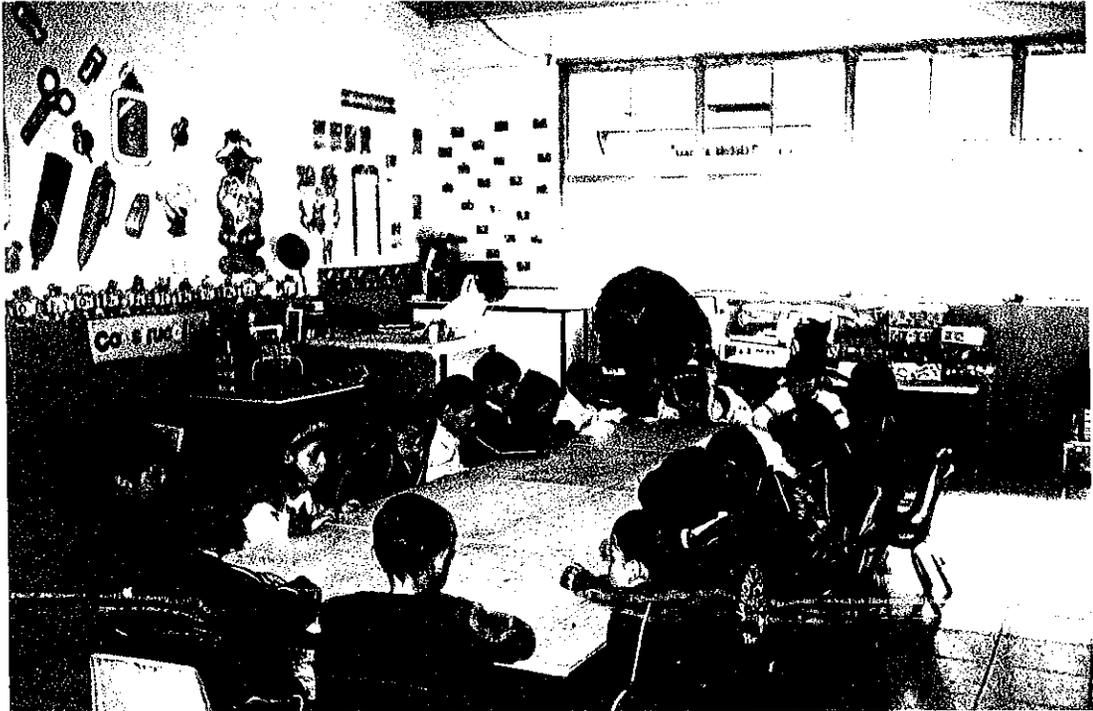
ANEXO 15

SE OBSERVA A ZAYRA INTENTANDO APAGAR UNA "VELA MÁGICA". TAMBIÉN PODEMOS OBSERVAR A ALGUNOS DE SUS COMPAÑEROS Y A LA MAESTRA DE GRUPO. Esta actividad forma parte de los ejercicios propuestos en la *ESTRATEGIA "JUGUEMOS 3"*



ANEXO 16

SE OBSERVA A LOS NIÑOS SOPLAR PAPELITOS CADA VEZ MÁS PESADOS. Esta actividad forma parte de los ejercicios propuestos en la *ESTRATEGIA "JUGUEMOS 4"*



ANEXO 17

SE OBSERVA A LOS NIÑOS SOPLAR PARA INFLAR GLOBOS. Esta actividad forma parte de los ejercicios propuestos en la *ESTRATEGIA "JUGUEMOS 5"*



ANEXO 18

SE OBSERVA A LOS NIÑOS TRATAR DE SILBAR. Esta actividad forma parte de los ejercicios propuestos en la *ESTRATEGIA "JUGUEMOS 6"*



ANEXO 19

SE OBSERVA A LOS NIÑOS REALIZAR EJERCICIOS PARA LOS LABIOS, propuestos en la ESTRATEGIA "JUGUEMOS 7"



ANEXO 20

SE OBSERVA A LOS NIÑOS EMBADURNADOS DE CAJETA, PARA QUE SE LA LIMPIEN CON SU LENGUA, esta actividad forma parte de los ejercicios propuestos en la *ESTRATEGIA "JUGUEMOS 8"*



ANEXO 21

SE OBSERVA QUE LOS NIÑOS SOSTIENEN ENTRE SUS DIENTES UN CEPILLO; esta actividad forma parte de los ejercicios propuestos en la *ESTRATEGIA "JUGUEMOS 9"*

