

MÉXICO 2010

SEP

GOBIERNO
FEDERAL



Programas de Formación Continua 2010-2011

Curso:

Educación inclusiva II



Material del participante

Curso:

Educación Inclusiva II

MATERIAL DEL PARTICIPANTE

El curso ***Educación Inclusiva II***, fue elaborado por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, con la asesoría de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mtro. Alonso Lujambio Irazábal

Secretario de Educación Pública

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

Lic. Mario García Valdez

Rector

Mtro. José Fernando González Sánchez

Subsecretario de Educación Básica

Lic. Leticia Gutiérrez Corona

Directora General de Formación

Continua de Maestros en Servicio

Dra. Jessica Baños Poo

Directora de Desarrollo Académico

Arq. Manuel Fermín Villar Rubio

Secretario General

M.C. Luz María Nieto Caraveo

Secretaria Académica

Coordinación General

Lic. Leticia Gutiérrez Corona

Dr. Ismael García Cedillo

Coordinación Académica

Dra. Jessica Baños Poo

Dr. Ismael García Cedillo

Lic. Adriana Miguel Marín

Autor

Dr. Ismael García Cedillo

Colaboración

Lic. Liliana Escalante Aguilar

Lic. Claudia Davinia Monsiváis Nava

Lic. Karla Motilla Negreta

Lic. María Ximena Viñas

Diseño de Portada

Mario Valdes

Este programa es de carácter público, no es patrocinado ni promovido por partido político alguno y sus recursos provienen de los impuestos que pagan los contribuyentes. Está prohibido el uso de este programa con fines políticos, electorales, de lucro y otros distintos a los establecidos. Quien haga uso indebido de los recursos de este programa deberá ser sancionado de acuerdo con la ley aplicable y ante la autoridad competente.

D.R.© Secretaría de Educación Pública, 2010

Argentina 28, Colonia Centro,

06020, México, D.F.

ISBN En trámite

DIPLOMADO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA II

INTRODUCCIÓN

El presente curso constituye el segundo Módulo del Diplomado en Educación Inclusiva. El Diplomado tiene como propósito sensibilizar a los docentes de todos los niveles educativos de la educación básica con respecto a las necesidades que presentan algunas alumnas y alumnos con y sin discapacidad que atienden en sus grupos. Busca promover la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula para estimular ambientes para el aprendizaje e incentivar la curiosidad y el gusto por el conocimiento en los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales o familiares. Contribuye a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia. Atiende de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes. Promueve el trabajo colaborativo. Propicia la reflexión permanente de los docentes sobre sus prácticas docentes en lo individual y en colectivo, y genera espacios de aprendizaje compartido de formación profesional. Busca que los docentes identifiquen y se comprometan con los cambios que exige la educación inclusiva en su práctica cotidiana. Que reconozcan las barreras para el aprendizaje que enfrentan las niñas y los niños de distintos grupos vulnerables y que desarrollen estrategias para buscar los apoyos que precisan estos alumnos, con el fin de brindarles la educación equitativa y de calidad a la que tienen derecho.

La educación inclusiva es fruto de un largo proceso cuya primera etapa consistió en que los estudiantes con discapacidad pudieran compartir sus estudios con el resto de los estudiantes en las escuelas regulares (inserción); luego, se buscó que la permanencia de estos niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares implicara un esfuerzo por ofrecerles la educación equitativa y de calidad a que tenían derecho, considerando sobre todo los recursos que necesitaban para disminuir la distancia entre su potencial de aprendizaje y su aprendizaje real (integración educativa), para llegar al último eslabón del proceso, la educación inclusiva, que consiste en brindar la mejor calidad de educación posible a todos los alumnos y las alumnas, independientemente de sus condiciones personales y sociales. Queda claro que la educación inclusiva se ofrece en las escuelas que aceptan el reto de educar de la mejor manera a todos sus alumnos, ofreciendo los apoyos que necesitan aquéllos que tradicionalmente han sido excluidos: niños con necesidades educativas especiales asociadas a su pertenencia a minorías étnicas, a su discapacidad, a su conducta disruptiva o francamente violenta, a las condiciones de pobreza en que viven sus familias, a trastornos del desarrollo y otros trastornos, a sus aptitudes sobresalientes, a su infección por VIH/SIDA y otras enfermedades. En suma, la educación inclusiva busca incluir a las niñas y los niños que pertenecen a grupos vulnerables.

En el proceso de evolución que ha seguido la educación inclusiva, primero se dejaba al alumno la responsabilidad por su aprendizaje, sin ofrecerle ningún apoyo (inserción); después, se le ofreció el apoyo, fundamentalmente, de la educación especial (integración educativa); finalmente, la responsabilidad por los aprendizajes de los alumnos son asumidos por los principales protagonistas de su educación: las autoridades educativas y el colectivo de profesores, los padres y los padres de familia, así como por su comunidad; por de los mismos alumnos y por los profesionales que puedan ofrecer los apoyos que requieren, entre ellos los profesionales de educación especial.

Contrariamente a lo que pensó en un principio, que la aparición de todos estos niños y niñas en el sistema regular perturbaría o atrasaría el aprendizaje de los niños sin necesidades educativas especiales, la educación inclusiva promueve una mayor calidad de la educación que se ofrece a todos los alumnos, pues las maestras y maestros han de hacerse responsables por los aprendizajes de todos y cada uno de ellos, gestionando para lograrlo los apoyos que requieran. La educación inclusiva promueve una educación de calidad porque compromete a las autoridades educativas a ofrecer todos los apoyos que precisan las familias, los alumnos y los maestros. Estamos señalando, entonces, que la educación inclusiva no constituye una cualidad o un estatus que se alcanza de una vez y para siempre, sino constituye un proceso que busca que las escuelas funcionen cada día mejor, que las maestras y maestros estén cada vez más preparados, que haya gradualmente más recursos, que las familias estén más cercanas a las escuelas y que las autoridades educativas apoyen todos estos esfuerzos.

La educación inclusiva sólo es posible cuando no solamente se tolera, sino se acepta y se celebra la diversidad, cuando se ve ésta como favorecedora de los aprendizajes. Por eso se menciona que el Diplomado en Educación Inclusiva promueve la innovación, incentiva el gusto por el conocimiento en los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales o familiares, lleva al aula formas de convivencia democráticas, atiende la diversidad y promueve la mejora de las prácticas docentes.

Son muchos los tratados internacionales que el país ha firmado comprometiéndose a impulsar la integración educativa y la educación inclusiva. Uno de antecedentes más importantes es un instrumento de las Naciones Unidas, llamado Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que tuvo vigencia a partir del 3 de mayo de 2008, en cuyo Artículo 24, los gobiernos se comprometen a:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;

- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

¡Qué lejos parece estar nuestro país de cumplir con todos esos compromisos! Sin embargo, admitámoslo, es mucho lo que se ha avanzado en la última década. Las múltiples evaluaciones al proceso de integración educativa y al programa Nacional de Fomento a la Educación Especial y la Integración Educativa así lo muestran. Sin embargo, es también mucho el trecho que habremos de recorrer para ofrecer la educación con equidad y calidad a la que tienen derecho todas las niñas y niños.

Algunos lectores habrán notado que el citado Artículo 24 se refiere más a la integración que a la educación inclusiva. Esto tiene una razón de ser: muchos países avanzaron de manera decidida hacia la educación inclusiva porque se enfrentaron a fenómenos migratorios sin precedentes, lo

que dejó a un lado la atención de las niñas y los niños con discapacidad, por eso el peso de la Convención recae en la atención a estos alumnos.

Diplomado en Educación Inclusiva

En el Módulo I del Diplomado en Educación Inclusiva se revisó un tema siempre polémico en nuestro país: la distinción entre integración educativa y educación inclusiva; se intentó trascender la discusión sobre la nomenclatura para identificar las características que debe reunir la educación inclusiva, esto es, la identificación de las condiciones que se requieren para ofrecer dicha educación inclusiva. Después se trabajó con un concepto muy complejo, el de necesidades educativas especiales; se enfatizó que las necesidades educativas especiales se asocian con las condiciones personales de los niños (como una discapacidad o una sobredotación intelectual), con condiciones familiares o sociales (violencia intrafamiliar, pobreza extrema) y también con condiciones escolares. Esto último implica que hay escuelas o docentes que facilitan la aparición de las necesidades educativas especiales. Posteriormente se analizaron los convenios internacionales que dan sustento a la educación inclusiva, particularmente con los que tal vez sean emblemáticos del movimiento integrador: la declaración de Salamanca y los Acuerdos de Jomtién, además de que se reflexionó sobre las modificaciones al Artículo 41 de la Ley general de Educación (cuyas modificaciones recientes son poco conocidas) y las normas de acreditación aprobadas por la Secretaría de Educación Pública para la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Después de lo mencionado, se trabajó para identificar las características de la educación inclusiva y cómo se traducen éstas en hechos concretos, con el fin de que los docentes conocieran cuál era la situación de sus instituciones en cuanto a inclusividad. Por ello se trabajó con la Escala de Ambiente Familiar y el Índice de inclusión. Posteriormente, se identificaron los apoyos que las escuelas o las comunidades deben ofrecer a los alumnos con necesidades educativas especiales. Se trata de las adecuaciones de acceso (por ejemplo rampas, baños adaptados, señalética en braille) y de las adecuaciones personales (por ejemplo auxiliares auditivos, macrotipos, material didáctico específico). Se cerró el curso con la identificación de las adecuaciones propiamente curriculares, mencionando que las maestras y maestros deben conocer muy bien el currículo de la escuela regular, deben conocer muy bien a sus alumnas y alumnos y deben conocer la manera de ajustar el currículo a las necesidades de todos sus alumnos.

Pues bien, en este segundo Módulo se tratan las necesidades educativas especiales que no están asociadas a una discapacidad, sino a condiciones personales (por ejemplo trastornos del espectro autista), sociales (por ejemplo pobreza extrema) y escolares (por ejemplo, conducta disruptiva). Debe resultar claro que no existe la nitidez suficiente como para decir, por ejemplo, que la conducta disruptiva se asocia con condiciones escolares. Está claro que la situación de la familia influye de manera determinante en su aparición, que condiciones sociales como vivir en una zona marginada con altos índices de pandillerismo y drogadicción también pueden influir. Si se asigna la influencia principal a la escuela es porque algunos docentes utilizan estrategias que potencian las influencias mencionadas, en lugar de disminuirlas.

Los temas mencionados de ninguna manera agotan las posibles necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad. Tampoco es posible, en un curso de esta naturaleza, profundizar en cada grupo de necesidades hasta agotar sus posibilidades de satisfacción. El propósito de este

Módulo es mostrar a las maestras y maestros del nivel básico distintas maneras de enfrentar las necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad, de tal forma que ellos busquen y encuentren maneras semejantes y también novedosas de satisfacerlas.

En el tercer Módulo de este Diplomado se abordarán las necesidades educativas asociadas a una discapacidad visual, auditiva, intelectual y motora.

Propósito particular del segundo módulo del Diplomado en Educación inclusiva: Que las maestras y maestros de educación básica mejoren sus competencias para la identificación de las prácticas inclusivas que, dependiendo de sus muy particulares contextos y condiciones, pueden poner en juego con sus alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad.

El Diplomado en educación inclusiva no puede ser ajeno a los postulados de la integración, por ello:

- Ha sido diseñado y desarrollado por especialistas mexicanos que están en contacto directo con la realidad que se vive en las escuelas mexicanas, que conocen su potencial, sus carencias, sus recursos. Que tienen la experiencia de enseñar a chicos y chicas en distintos contextos. Además, contaron con la colaboración de reconocidos especialistas de México, EEUU. y Costa Rica.
- El Diplomado promueve la reflexión teórica y la traducción a la práctica de las bases conceptuales de la educación inclusiva.
- Promueve el trabajo colaborativo entre las profesoras y los profesores de los distintos niveles.
- Se centra en el trabajo en el aula.
- Tiene la flexibilidad necesaria para responder a distintos contextos.

Perfil de ingreso:

- ✓ Profesores en servicio
- ✓ Docentes de educación inicial y básica, y profesionales de educación especial
- ✓ Cursar de manera secuencial los Módulos de este Diplomado
- ✓ Interesados en atender a la diversidad
- ✓ Disponibilidad para trabajar de manera colaborativa

Perfil de egreso:

Los docentes egresados del Diplomado serán capaces de:

- a) promover la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula, para estimular ambientes para el aprendizaje e incentivar la curiosidad y el gusto por el conocimiento en los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales o familiares;
- b) contribuir a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia;
- c) atender de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes;

- d) promover el trabajo colaborativo;
- e) propiciar la reflexión permanente sobre sus prácticas docentes en lo individual y en colectivo, y generar espacios de aprendizaje compartido de formación profesional.
- f) identificar las necesidades educativas especiales de sus alumnos y trabajar de manera colaborativa con el personal de educación especial, otros profesionales y las familias, a fin de darles satisfacción.

Descripción del programa del segundo Módulo

El Diplomado tiene un enfoque teórico-práctico y está dirigido al personal de educación especial y regular de educación básica. Está organizado en tres Módulos, con un total de 120 horas de trabajo presencial. Cada Módulo tiene una duración de 40 horas, y cuenta con un distinto número de bloques temáticos (entre cuatro y ocho); en los bloques se presentan más actividades de las que podrían realizarse en el tiempo destinado al Módulo, esto con el propósito de que el coordinador (en conjunto con los participantes), tenga opciones de trabajo que pueda seleccionar en función de las características de los grupos que atiende.

Las actividades generalmente involucran extractos de lectura y lecturas completas, videos que ejemplifican el contenido de la actividad, reflexión grupal sobre preguntas guía, análisis de casos desarrollados y comentados por expertos en el tema, trabajo colaborativo para el análisis de casos de alumnos de los participantes en el Diplomado y visitas al CRIE y al CREE.

Las actividades del Diplomado se han diseñado de tal manera que propicien la reflexión, el análisis y la traducción de nuevos conocimientos en cambios en las prácticas de las maestras y maestros para hacerlas más inclusivas. Congruente con los postulados de la educación inclusiva, el coordinador del Diplomado (en acuerdo con los participantes) podrá definir si alguna actividad debe cambiarse, si es necesario agregar alguna lectura o si se necesita cambiar la dinámica de la actividad. De hecho, se proponen actividades y lecturas alternativas para ser utilizadas cuando el grupo necesite de una actividad o una lectura diferente a las planteadas en el Diplomado.

En el Diplomado se promoverá el trabajo colaborativo, la reflexión, el análisis y la comunicación oral y escrita de las prácticas de los docentes. Se procurará el trabajo colaborativo mediante la participación activa de los docentes en equipos heterogéneos, de tal forma que todos puedan aprender de manera significativa de todos. Siempre se hará el esfuerzo de reflexionar sobre las experiencias cotidianas de los profesores y que esta reflexión se traduzca en prácticas más inclusivas, orientadas a brindar una mayor calidad de la educación que imparten a sus alumnos y alumnas.

Todos los casos expuestos en el Diplomado han sido recopilados de manera expresa para éste. Se trata de casos reales o bien de viñetas en los que solamente se ha omitido o distorsionado la información que pudiera identificar a los participantes, para preservar la confidencialidad de escuelas, maestros y alumnos, y fueron recopilados por profesionales que conocen el campo. Algunos participantes notarán que los casos no son “puros”, en el sentido de que se refieran al conjunto de necesidades educativas especiales asociadas únicamente, por ejemplo, al diagnóstico de Trastorno de atención (TDA). Se presenta el caso de un niño autista que también presenta sordera. Una niña vive en pobreza extrema y además fue abusada sexualmente por su padre. Se

presentan estos casos porque en la vida real los casos generalmente no son “puros” ni se ajustan al propósito de un libro o de un curso.

Para ofrecer mayores evidencias de los casos presentados, se elaboraron videos que ilustran las necesidades educativas especiales que presentan las niñas y niños. Tanto para la elaboración de los casos por escrito como para la videograbación se contó con el permiso expreso de las familias, los niños y niñas o los profesionales que en ellos aparecen. En algunas ocasiones, a pesar de contar con dicha autorización, se prefirió presentar el caso o video de tal forma que resultara imposible identificar a los participantes, por la naturaleza de sus intervenciones.

Se pidió que un grupo de expertos internacionales y nacionales contestaran las mismas preguntas que se hacen a los participantes, con el fin de que estos últimos identifiquen si sus respuestas están muy alejadas o no de dichas opiniones, y de que este cotejo promueva una mayor reflexión sobre los casos analizados. Debe tomarse en cuenta que dichas respuestas de los expertos, en ocasiones, representan un punto de vista algo distante de las situaciones cotidianas que viven las maestras y maestros y son, por ello, especialmente valiosas.

Se han privilegiado las lecturas de algunos de los expertos que contribuyen al análisis de los casos, incluso algunos de ellos las escribieron expresamente para este Diplomado. Se trata de textos generalmente cortos, pero muy focalizados, de tal forma que faciliten la comprensión y la curiosidad por parte de los participantes.

El propósito particular del segundo Módulo, como se dijo antes, consiste en que las maestras y maestros identifiquen entre sus alumnos y alumnas las necesidades educativas especiales que no están asociadas a la discapacidad, y que busquen los apoyos que requieren estos niños para recibir una educación de calidad.

En este segundo Módulo, formado por ocho bloques (que se revisarán en una sola sesión de cinco horas cada uno), se presentan, de manera general, dos lecturas, y dos casos ilustrativos de la situación comunitaria, familiar, escolar y personal de los niños con necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad. Como se mencionó, los casos fueron elaborados por profesionales mexicanos, son casos reales, de niñas y niños mexicanos. Además, como se decía, los casos fueron revisados por prestigiados profesionales mexicanos y extranjeros, quienes opinaron sobre los mismos e hicieron sugerencias puntuales para que las escuelas y las familias busquen la satisfacción de las necesidades educativas de todos sus alumnos. Se contó con la participación de la Dra. Silvia Romero Contreras (egresada de la Harvard University, especialista en lenguaje), la Mtra. Ma. Elena Navarro Calvillo (egresada de la UNAM, especialista en trastornos de atención con o sin hiperactividad), la Mtra. Yolanda González Hernández (catedrática de la UASLP), el Dr. Fernando Armendáriz (profesor de la University of Arizona, especialista en problemas de conducta), el Dr. Ismael García Cedillo (egresado de la UNAM, investigador de los determinantes de la adherencia terapéutica en pacientes adultos y niños con VIH/SIDA), el Dr. Luis Fernando Pérez González (director del departamento de VIH del Hospital Central de San Luis Potosí), la Dra. Luz María Moreno (egresada de la Cambridge University), la Lic. Lucero Herrán Ynurrigarro (integrante de Enlace Autismo, A. C Diagnostico diferencial. Educación Especial), y el Dr. Oswaldo Muriño (Orientador, catedrático de la Universidad de Costa Rica).

Estructura del Módulo II en Educación Inclusiva:

Bloque 1: Necesidades educativas especiales de la educación de las niñas y niños con dificultades en su competencia comunicativa.

Bloque 2: Necesidades educativas especiales de las niñas y los niños con problemas de conducta.

Bloque 3: Necesidades educativas especiales de niñas y niños que viven en pobreza extrema.

Bloque 4: Necesidades educativas especiales de las niñas y niños con aptitudes sobresalientes.

Bloque 5: Necesidades educativas especiales asociadas con trastornos del desarrollo (autismo).

Bloque 6: Necesidades educativas especiales de niñas y niños con VIH/SIDA.

Bloque 7: Necesidades educativas especiales de niñas y niños de culturas distintas.

Bloque 8: Necesidades educativas especiales de niñas y niños con trastorno de atención con y sin hiperactividad.

Evaluación del Diplomado y sugerencias generales para el coordinador

La evaluación de cada uno de los bloques y la evaluación final de cada Módulo se han organizado de acuerdo con cuestionarios, entrega de productos y rúbricas. La evaluación final del Módulo consiste en la evaluación de un caso por parte de los docentes, en el cual tendrán que poner en juego las competencias desarrolladas en el Diplomado. Esta evaluación aparece al final de este Cuadernillo.

Se pide al coordinador del Diplomado que, congruente con los principios y postulados de la educación inclusiva, haga el mayor esfuerzo por identificar a la docente o al docente que desde la primera sesión muestra apatía, rechazo o falta de compromiso hacia los contenidos o dinámicas que promueve el Diplomado para que, de manera privada e individual, hable con él o ella a fin de conocer las razones de su falta de entusiasmo. Si el participante menciona que deben cambiar las dinámicas o la organización del Diplomado, pídale propuestas concretas que, de ser viables y apropiadas, puede intentar implementarlas, previa aceptación del grupo en su conjunto. Asimismo, es necesario que el coordinador identifique si alguno de los participantes presenta necesidades educativas especiales. Si hay alguna persona con estas necesidades en el Diplomado, debe hacerse lo posible por atenderlas.

Por ejemplo, si algún participante se queja de la falta de condiciones de sonoridad en su salón, debe hacerse lo posible por mejorarlas. Si alguien necesita atender alguna necesidad médica (como tomar pastillas con regularidad o comer algún bocadillo de manera regular), debe permitírsele. La idea es que, de acuerdo con su situación y su contexto, se haga el máximo esfuerzo para lograr cierto nivel de confort para que el Diplomado sea no sólo significativo, sino muy disfrutable para los participantes y para el mismo coordinador.

Se quiere insistir en que el Módulo tiene muchas más actividades y lecturas de las que se pueden cubrir en las 40 horas presenciales. La razón es que pretendemos brindar al coordinador opciones de trabajo ajustadas a las necesidades de cada grupo. Debe quedarle claro al coordinador y a los participantes que no se espera que agoten las actividades, ni que se revisen de manera puntual todos los textos, ni siquiera que se analicen todos los casos. Sin embargo, el coordinador deberá hacer lo posible para que los participantes se interesen en el curso, de tal forma que lean en casa los textos y los casos que no se vayan a revisar de manera presencial previo a cada sesión, para que el trabajo sea más fructífero.

También se quiere insistir en que con este curso no se agotan, de manera alguna, las posibilidades de necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad. El propósito del Módulo es brindar ejemplos que permitan a los docentes reconocer sus propios recursos y buscar recursos adicionales para satisfacer dichas necesidades. El propósito, entonces, consiste en mostrar una manera de trabajar que puede aplicarse a muy distintas situaciones.

Hay algunas actividades que, pensamos, debe hacerse lo posible por realizarlas: las visitas al CREE y al CRIE, por ejemplo. Estas visitas pueden ser muy orientadoras en cuanto a que involucran recursos que generalmente no son lo suficientemente bien aprovechados. Asimismo, la revisión de las opiniones de los expertos, no para tomarlas como la verdad incuestionable, sino como lo que representan: un esfuerzo honesto y desinteresado de un grupo de personas que desean compartir lo que saben con los docentes mexicanos. Por último, recomendamos a los coordinadores del curso y a los mismos docentes a poner en práctica los principios de la educación inclusiva, entre ellos que se aprende más y mejor cuando hay un clima grupal amable, respetuoso, abierto y de colaboración. Se debe hacer el mayor esfuerzo por alcanzar estas condiciones de trabajo y estudio.

Por último, pedimos a los coordinadores y a los participantes que hagan una valoración del Módulo y que envíen sus preguntas y comentarios al autor principal del curso, con su compromiso de que atenderá todos sus mensajes, los responderá y los tomará en cuenta. Si alguien quiere establecer comunicación con alguno de los expertos con el fin de ampliar sus comentarios, también podemos establecer el contacto. Favor de enviar los resultados de la evaluación formal del Módulo (que aparece al final de este Cuadernillo), así como sus comentarios y preguntas a:

Dr. Ismael García Cedillo: garcia.ismael52@gmail.com

También a: ismaelgace@yahoo.com.mx

Bloque 1

Necesidades educativas especiales de las niñas y niños con dificultades en su competencia comunicativa



Bloque 1

Necesidades educativas especiales de las niñas y niños con dificultades en su competencia comunicativa.

Introducción

El hogar es el espacio donde los niños desarrollan sus competencias comunicativas; sin embargo, la escuela debe caracterizarse por incrementar y construir niveles más altos de dichas competencias.

Las necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de las dificultades en la competencia comunicativa de los alumnos, se presentan de forma frecuente en el aula regular; las dificultades para contrarrestar estos problemas están en el día a día. A pesar de que, en un primer momento la atención sería relativamente sencilla, estos problemas suelen ir en aumento hasta presentarse dificultades graves, cuya atención demanda estrategias más especializadas, para las cuales el docente generalmente no está bien capacitado.

En el presente bloque se hace un repaso de lo que se estudió en el Módulo Uno; luego, se analizan algunas situaciones frecuentes en el aula y se brindan estrategias de fácil implementación que generan una mejora en la competencia comunicativa de los alumnos con y sin NEE; finalmente, se privilegian algunas acciones como la observación continua de las habilidades comunicativas de los alumnos, para implementar acciones que incrementen sus producciones comunicativas.

Propósitos

- Recapitular lo revisado en el curso anterior, para reafirmar conceptos clave de la educación inclusiva.
- Desarrollar herramientas para la identificación y atención de alumnos con dificultades en la competencia comunicativa.
- Sensibilizar a los docentes sobre la importancia de dar seguimiento a las dificultades en la competencia comunicativa que presenten sus alumnos.

Actividad 1.1 Conociéndonos

Propósito: conocer a los participantes, identificar algunas de sus características y conocer qué expectativas tienen sobre el curso.

Materiales: aseveraciones para leer frente al grupo.

Tipo de actividad: presentación y reflexión sobre la experiencia.

Tiempo: de 25 minutos.

Esta actividad le ayudará a conocer a algunos de sus compañeros, atienda las indicaciones del coordinador para seguir paso a paso esta dinámica.

Actividad 1.2 Una mirada a lo que haremos

Propósito: revisar de forma breve el contenido del curso.

Tipo de actividad: reflexión/ individual

Tiempo: 20 minutos.

Consignas: ubíquese en la parte de la estructura del curso (ubicada en el texto inicial de este Cuadernillo) y realice una lectura rápida, en el siguiente cuadro tome nota de los siguientes puntos a partir de la lectura que realizó:

- Escriba dudas que le surjan.
- Marque los bloques que le parezcan más interesantes.
- Escriba algunas de las expectativas que a partir de lo revisado le han surgido.
- Revisen la parte de evaluación

Actividad 1.3 Recordar y asegurar

Propósito: revisar algunos conocimientos y conceptos básicos obtenidos en el primer módulo.

Materiales: material recortable para elaborar cuadro sinóptico “Anexo 1”, pegamento o cinta adhesiva, tijeras, plumones, papel bond, plumones delgados.

Tipo de actividad: reflexión y análisis de contenido.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: en equipo realizarán un cuadro sinóptico sobre la Educación Inclusiva, al final del Bloque 1 se encuentra el material recortable, recorten los cuadros y armen el cuadro sinóptico con ayuda de los extractos de las lecturas que se presentan a continuación.

Usted encontrará unos cuadros sombreados en donde tendrá que escribir los conceptos que ahí mismo vienen indicados.

Datos de identificación de la lectura:

García Cedillo, I. (2009). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe: diagnóstico actual y desafíos para el futuro*. México: Banco Mundial- UASLP.

Síntesis de la lectura: durante la lectura se hace la diferenciación entre los conceptos de inserción, integración educativa y educación inclusiva, tomando en cuenta las diversas ideas que se tienen al respecto. El texto desarrolla ampliamente el concepto de educación inclusiva, ofreciendo distintas definiciones y puntos de vista que incluyen tanto su dimensión teórica como práctica. Un punto central en el texto es el análisis de estos conceptos en su aplicación en México.

Extracto 1.3a

...La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación” (p. 27).

De acuerdo con Booth (1996), la inclusión constituye el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes mediante un incremento de su participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad y reducir su exclusión de y por la educación.

“La educación inclusiva se refiere a identificar y superar todas las barreras de la participación efectiva, continua y de calidad en la educación, particularmente durante el ciclo educativo primario, donde se acepta ampliamente y se documenta el derecho humano de libre participación.” (UNESCO 2000, p. 3). Además, “en la educación inclusiva... las escuelas deben acomodar a todos los niños sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales o lingüísticas. Esto incluye niños con discapacidad y sobredotados (quienes también pueden tener una discapacidad), niñas y niños que viven en la calle, niños que trabajan, niños migrantes, niños que han perdido a sus padres por el Virus de Inmunodeficiencia Humana o por guerras, niños de minorías culturales o étnicas y niños de otros grupos con desventajas o marginados” (p. 8). En otro documento, se menciona que la educación inclusiva busca transformar los sistemas educativos a fin de responder a una diversidad de estudiantes. Su fin es que estudiantes y maestros consideren la diversidad como un reto y como un enriquecimiento en el ambiente de aprendizaje, más que como un problema (UNESCO, 2003).

Revisemos otra definición. La educación inclusiva “... comúnmente se asocia con la participación en la escuela regular de los niños con discapacidad, así como de los niños que presentan necesidades educativas especiales. Sin embargo, es un concepto más amplio que pretende hacer efectivos los derechos a la igualdad de oportunidades y la participación. No consiste solamente en el acceso de algunos grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos, sino de la transformación del sistema educativo como un todo a fin de atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños, asegurando iguales oportunidades de aprendizaje y la participación e inclusión plenas. Consiste en la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación que existen para muchos niños, jóvenes y adultos de tal manera que las diferencias provocadas por factores culturales, socio-económicos, de género e individuales no se conviertan en fuentes de inequidad educativa” (Blanco, 2000, pp. 40 y 41).

...eliminación de todas las barreras que enfrentan los niños para acceder a una escuela de calidad, que las diferencias provocadas por factores culturales, socio-económicos, de género e individuales no se conviertan en fuentes de inequidad educativa. Implica una evolución del sistema educativo, de tal forma que las escuelas busquen de manera continua lograr un mayor nivel de inclusividad que se refleje en las relaciones que se establecen al interior de la escuela y con la comunidad, en la flexibilización del currículo y en la dotación de los apoyos que precisan todos los alumnos (Blanco, 1999).

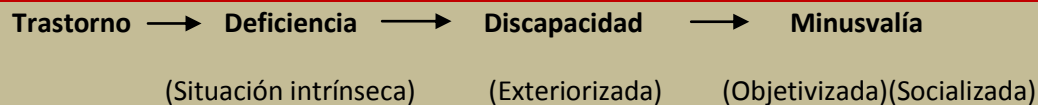
(Tomado de García Cedillo, 2009: 7- 9)

Datos de identificación de la lectura:

García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A., & Puga, R. I. (2000). ¿Qué es la integración educativa? En: La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP- Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

Síntesis de la lectura: el presente capítulo aborda los conceptos básicos de la integración educativa, haciendo un recorrido por los fundamentos filosóficos, principios generales y conceptos relacionados con el término y la importancia que tiene el papel de los docentes y de la sociedad para la inclusión de las niñas y niños que presentan NEE.

Extracto 1.3b



Se habla de deficiencia cuando hay una pérdida o anomalía de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica; por ejemplo, “Juanito tiene problemas de audición”; los problemas de audición, obviamente, son intrínsecos a Juanito, constituyen una limitación personal. Se habla de una discapacidad cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera “normal” para el ser humano. Es decir que, cuando Juanito se enfrenta a una determinada situación, presenta varios problemas, principalmente para comunicarse de manera adecuada. Decimos que es una minusvalía cuando, como consecuencia de la deficiencia y la discapacidad, y desde el punto de vista de los demás, Juanito tiene limitaciones para desempeñar un rol (el que se esperaría de acuerdo con su sexo, edad, factores sociales, etcétera) y, por tanto, se encuentra en una situación desventajosa. Esta clasificación probablemente sea útil entre los profesionales de la salud; sin embargo, en educación no solo resulta poco útil sino que puede ser dañina, pues condiciona *a priori* una actitud poco favorable.

(Tomado de García Cedillo et al., 2000:47)

Datos de identificación de la lectura:

García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A., & Puga, R. I. (2000). Necesidades educativas especiales. En: La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP- Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

Síntesis de la lectura: el presente capítulo aborda los conceptos básicos de la integración educativa, haciendo un recorrido por los fundamentos filosóficos, principios generales y conceptos relacionados con el término y la importancia que tiene el papel de los docentes y de la sociedad para la inclusión de las niñas y niños que presentan NEE.

Extracto 1.3c

En el ámbito educativo se ha empezado a emplear el concepto *necesidades educativas especiales* para referirnos a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo. Surgió en los años sesenta, aunque se popularizó a partir de 1978, con una aparición del reporte Warnock, que describía la situación de la educación especial en Gran Bretaña (García Pastor, 1993) y del cual se derivaron muchas formas legales hoy vigentes en ese país.

“En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho, los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en el que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso, los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo” (Warnock, 1978).

Considerando lo anterior, se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales, cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP/DEE, 1994, núm. 4).

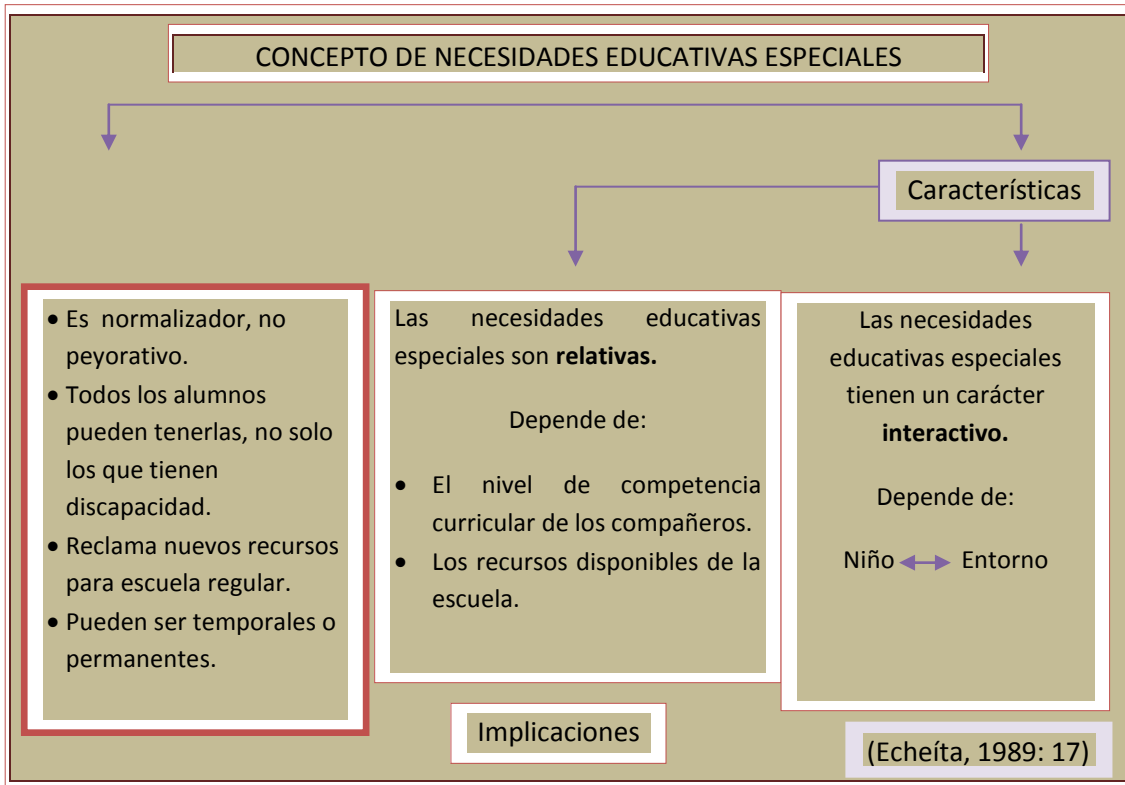
Siempre se ha sabido que algunos niños con discapacidad tienen problemas para aprender así que, en un análisis superficial, parecería que el concepto de necesidades educativas especiales sólo es una manera “más bonita y menos fuerte” de decir lo mismo. Pero al señalar a alguien como “discapacitado” estamos diciendo que la causa del problema solamente está en él. De hecho, una aceptación del prefijo “dis”, según García Sánchez (1995), es “falta de”, y se utiliza cuando se habla de un problema o de un retraso en el desarrollo, o bien de un no aprendizaje de alguna habilidad o área de habilidades, lo cual tiene implicaciones importantes:

1. Que la atención de estos niños sea más médica que educativa.
2. Que el sistema educativo se comprometa y responsabilice menos respecto a ellos.
3. Que los profesores tengan expectativas bajas en cuanto a su rendimiento académico.

En síntesis, el concepto de necesidades educativas especiales tiene su contraparte en los recursos que deben ofrecerse para satisfacerlas, lo cual abre el campo de acción para la educación de los niños que las presentan; por el contrario, si prevalece el concepto de discapacidad dicho campo de acción de mantiene muy restringido. Esto de ninguna manera significa negar la discapacidad. Las

limitaciones existen. La discapacidad no desaparece simplemente porque al niño se le catalogue como alumno con necesidades educativas especiales. Lo que se resalta aquí es que la discapacidad no es destino y que es mucho lo que el sistema educativo regular (conjuntamente con el especial) puede hacer para que estos niños aprendan de acuerdo con su potencial.

En el siguiente esquema se pueden observar las características y las implicaciones del concepto de necesidades educativas especiales.



(Tomado de García et al. ,2000:51)

Datos de Identificación del texto:

Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtién, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. Consultado el 24 de agosto de 2009. www.oei.es/efa2000jomtien.htm.

Síntesis de la lectura: el presente documento se origina por el alto porcentaje de niños y en especial de niñas que no tienen acceso a la educación básica, que se relaciona con uno de los problemas más comunes en la mayoría de los países: el analfabetismo; a este problema se suman otros, como son los problemas económicos, la violencia y las enfermedades. Para intentar resolverlos se convocó al foro La Declaración Mundial de la Educación para Todos, con la idea de buscar y generar acuerdos conjunta y colaborativamente para hacer un esfuerzo mundial en busca del cumplimiento del derecho de toda persona a recibir educación.

Extracto 1.3d

Antecedentes

En 1990 se llevó a cabo el foro La Declaración Mundial de La Educación Para Todos (EPT) y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, en Jomtién, Tailandia, compuesto por representantes de UNESCO, UNICEF, PNUD, FNUAP y Banco Mundial, así como representantes de cada uno de los países participantes. Atendiendo a la realidad de las insuficiencias y carencias del sistema educativo en todo el mundo, reconociendo y resaltando la importancia de brindar educación primaria y básica para lograr un progreso social, se fijó un marco de acción para la mejora de la calidad y se plantearon objetivos para: erradicar el analfabetismo en los adultos, la desigualdad en la niña, el olvido de los grupos más marginados, fomentar la cooperación con la sociedad civil para lograr las metas sociales a través de la educación, uso de la tecnología para la educación básica, entre otras.

Las propuestas y marco de acción obtenidos fueron resultado de un vasto y sistemático proceso de consulta y análisis durante un año; se alcanzó un consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica, dando énfasis y centrando los objetivos en garantizar que se cubran las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta en todos los países.

UNESCO 1990:4.

Datos de identificación del texto:

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ministerio de Educación y Ciencia España. (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Declaración de Salamanca y Marco de Acción*. Madrid/ UNESCO/ Ministerio de Educación y Ciencia.

Síntesis del texto: la Declaración de Salamanca surge ante la necesidad de brindar atención y prioridad a las niñas y niños con necesidades educativas especiales, ante la evidente exigencia de actuar y proponer marcos de acción para lograrlo. La presente lectura retoma las acciones más importantes de cada gobierno y del maestro y maestra como sus principales ejecutores; además, se establecen los objetivos y beneficios a los que tienen derecho los niños y niñas, dando prioridad a aquéllos con algún tipo de necesidad educativa especial.

Extracto 1.3e

Reconociendo:

1.- La necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, se respalda además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos.

2.- Se proclama que:

Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.

- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionar una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejorar la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

3.- Se insta a los gobiernos a:

- Dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales,
- Adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario,
- Desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras,
- Crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales,
- Fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales,
- Invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales,
- Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.

4.- Asimismo se apela a la comunidad internacional; en particular a:

Los gobiernos con programas de cooperación internacional y las organizaciones internacionales de financiación, especialmente los patrocinadores de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, la UNESCO, el UNICEF, el PNUD, y el Banco Mundial:

- A defender el enfoque de escolarización integradora y apoyar los programas de enseñanza que faciliten la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales,
- A las Naciones Unidas y sus organizaciones especializadas, en concreto la OIT, la OMS, la UNESCO, y el UNICEF:
- A que aumenten su contribución a la cooperación técnica y refuercen su cooperación y redes de intercambio, para apoyar de forma más eficaz la atención ampliada e integradora a las personas con necesidades educativas especiales;

- A las organizaciones no gubernamentales que participan en la programación nacional y la prestación de servicios;
- A que fortalezcan su colaboración con los organismos oficiales nacionales e intensifiquen su participación en la planificación, aplicación y evaluación de una educación integradora para los alumnos con necesidades educativas especiales;

A la UNESCO, como organización de las Naciones Unidas para la educación, a:

- Velar porque las necesidades educativas especiales sean tenidas en cuenta en todo debate sobre la educación para todos en los distintos foros.

- Obtener el apoyo de organizaciones de docentes en los temas relacionados con el mejoramiento de la formación del profesorado en relación con las necesidades educativas especiales,
 - Estimular a la comunidad académica para que fortalezca la investigación, las redes de intercambio y la creación de centros regionales de información y documentación; y a actuar también para difundir tales actividades y los resultados y avances concretos conseguidos en el plano nacional, en aplicación de la presente Declaración,

A recaudar fondos mediante la creación, en su próximo Plan a Plazo Medio (1996-2001), de un programa ampliado para escuelas integradoras y programas de apoyo de la comunidad, que posibilitarían la puesta en marcha de proyectos piloto que presenten nuevos modos de difusión y creen indicadores referentes a la necesidad y atención de las

Extraído de UNESCO 2004:6-10

Datos de Identificación del texto:

Torres R. M. (2000). *¿Qué paso en el Foro Mundial de la Educación?* Theorethikos, año III, número 4, Octubre –Diciembre. Universidad Francisco Gavidia. San Salvador, El Salvador.

Síntesis de la lectura: el presente artículo realiza una comparación de los resultados obtenidos desde la Declaración de Jomtién (1990) hasta la realización del Foro de Dakar (2000), principal objetivo con el que fue convocada esta última. Se hace una crítica sobre la falta de cumplimiento de los objetivos, y sobre todo, de las acciones realizadas tanto a nivel teórico como práctico. Reconoce que en su mayoría los objetivos no fueron cumplidos y se encontraron un sinnúmero de limitantes y realidades que obstaculizaron el desarrollo y aplicación del Marco de Acción propuesto en Jomtién.

Extracto 1.3f
Metas y Objetos

1990-2000 Jomtién	2000-2015 Dakar
1.- Expansión de la asistencia y las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos.	1.- Expandir y mejorar el cuidado infantil y la educación inicial integrales, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y en desventaja.
2.- Acceso universal a la educación primaria (o cualquier nivel más alto considerado “básico”) y	2.-Asegurar que para el 2015 todos los niños y niñas, especialmente en circunstancias

terminación de la misma, para el año 2000.	difíciles, accedan y completen una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad.
3.- Mejoramiento de los resultados del aprendizaje, de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, 80% de los mayores de 14 años) alcance o sobrepase un nivel grado de logros de aprendizaje considerados necesarios.	3. Asegurar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través del acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje de habilidades para la vida y la ciudadanía
4.- Reducción de la tasa de analfabetismo del adulto a la mitad del nivel de 1990 a 2000. El grupo de edad adecuado debe determinarse en cada país y hacerse suficiente hincapié en la alfabetización femenina a fin de modificar la desigualdad entre índices de alfabetización de los hombres y las mujeres.	4.- Mejorar un 50% los niveles de alfabetización de adultos para el 2015, especialmente entre las mujeres, y lograr acceso equitativo de la educación básica y permanente para todas las personas adultas.
5.- Aplicación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y los adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y del impacto en la salud, el empleo y la productividad.	5.- Eliminar las disparidades de género en educación primaria y secundaria para el 2005, y lograr la equidad de géneros para el 2015, en particular asegurando a las niñas acceso a una educación básica de calidad y rendimientos plenos e igualitarios.
6.- Aumento de la adquisición por parte de los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación- incluidos los medios de información modernos, otras formas de comunicación tradicionales y modernas, y la acción social- evaluándose la eficacia de éstas intervenciones en función de la modificación de la conducta.	6.- Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos, de modo que todos logren resultados de aprendizajes reconocidos y medibles, especialmente en torno a la alfabetización, el cálculo y las habilidades esenciales para la vida.

Extraído de Torres 2000:10

Datos de Identificación del Texto

SEP 2006. *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. 1era Edición. México, DF.

Síntesis de la Lectura: el documento se redactó tomando en cuenta el reto que representa para el sistema educativo nacional la atención de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, con la intención de situar los servicios de acción y el marco regulatorio, promoviendo la equidad, la pertinencia y la calidad en su atención, y los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica en el país.

Datos de identificación de la lectura:

Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas [Versión Electrónica].

Síntesis de la lectura: en este artículo se presentan algunas características de las escuelas que realizan o desean realizar prácticas de educación inclusiva, y se analizan las estrategias que utilizan, partiendo siempre del supuesto de que dichas acciones competen a todos los integrantes de la comunidad educativa y que, por lo tanto, benefician también a todos sus integrantes.

Entre las estrategias señaladas, Ainscow menciona la identificación de las barreras para el aprendizaje y la búsqueda de los recursos disponibles para optimizar el trabajo colaborativo.

Para finalizar, el texto nos hace una breve descripción del “Índice de Inclusión”, un instrumento que evalúa las prácticas de inclusión que realizan los centros educativos tomando en cuenta tres dimensiones, la inclusión vista desde lo cultural, lo político y lo práctico.

Extracto 1.3g

“Una escuela inclusiva desde el punto de vista educativo, es aquella donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes. Las escuelas eficaces son escuelas educativamente inclusivas.

Esto queda demostrado no solamente en sus rendimientos, sino además en su carácter distintivo y en su disposición a ofrecer nuevas oportunidades a aquellos alumnos que puedan haber experimentado previamente dificultades...Las escuelas más eficaces no dan la inclusión educativa por sentado. Estas escuelas hacen un seguimiento y evalúan constantemente el progreso de cada estudiante. Identifican a los alumnos que pueden encontrarse perdidos, que encuentran dificultades para seguir el ritmo, o que de alguna forma se sienten fuera de lo que la escuela pretende proporcionar”.

(Ofsted, en Ainscow, 2001, p. 1)

Datos de identificación del texto:

Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas [Versión Electrónica].

Síntesis del texto: en este artículo se presentan algunas características de las escuelas que realizan o desean realizar prácticas de educación inclusiva, y se analizan las estrategias que utilizan, partiendo siempre del supuesto de que dichas acciones competen a todos los integrantes de la comunidad educativa y que, por lo tanto, benefician también a todos sus integrantes.

Entre las estrategias señaladas, Ainscow menciona la identificación de las barreras para el aprendizaje y la búsqueda de los recursos disponibles para optimizar el trabajo colaborativo.

Para finalizar, el texto nos hace una breve descripción del “Índice de Inclusión”, un instrumento que evalúa las prácticas de inclusión que realizan los centros educativos tomando en cuenta tres dimensiones, la inclusión vista desde lo cultural, lo político y lo práctico.

Extracto 1.3h

“A continuación se señalan ciertos aspectos que pueden ser útiles para aquéllos que se encuentran en escuelas interesadas en formular estrategias para avanzar en sus prácticas. Estos aspectos son los siguientes:

- **Comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos.** El objetivo principal del desarrollo debe estar encaminado a hacer un mejor uso de la capacidad y la creatividad presentes en un contexto dado. El foco de atención se centra en los detalles de las intervenciones en la sala de clases y en cómo éstos pueden ajustarse para promover una interacción más dinámica entre alumnos y maestros.
- **Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje.** Al modificar las estructuras existentes se requiere de un proceso de improvisación en el que el docente responde a las distintas formas de retroalimentación expresadas por los miembros de su clase. Se puede considerar que los estudiantes que no encajan en las estructuras existentes ofrecen "sorpresas"; es decir, retroalimentación que invita a improvisar aún más. Todo esto implica adoptar una visión más positiva de las diferencias, visión que es difícil de promover en contextos donde los docentes puedan sentirse desprotegidos o amenazados.
- **Evaluación de las barreras a la participación.** Cuando se exploran las distintas maneras de trabajar con los estudiantes también es preciso analizar si ciertos aspectos de estas prácticas pueden, en sí mismos, representar barreras a la participación. los procesos de desarrollo deben incorporar mecanismos diseñados para identificar las barreras que algunos alumnos puedan estar experimentando y para abordarlas a través de apoyos
- **El uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje.** Hacer un uso más eficiente de los recursos, especialmente de los recursos humanos. En este aspecto, las posibilidades son enormes e incluyen formas de trabajo que optimizan el uso de la energía humana a través de una mayor cooperación entre maestros, personal de apoyo, padres e incluso entre los propios alumnos.
- **Desarrollo de un lenguaje de práctica.** Un lenguaje de práctica común que permita que los maestros compartan ideas y reflexionen acerca de sus propios estilos de trabajo.
- **Crear condiciones que animen a correr riesgos.** Cuando le solicitamos a un colega que experimente con sus prácticas, lo estamos invitando a correr riesgos. Los enfoques que propongo requieren un clima de trabajo que ofrezca apoyo a tal riesgo. Esto explica por qué la administración del cambio es un factor central en la creación de condiciones que fomenten el desarrollo de prácticas más inclusivas”.

Adaptado de (Ainscow, 2001)

Datos de identificación de la lectura:

García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A., & Puga, R. I. (2000). Las adecuaciones curriculares. In *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP- Fondo mixto de cooperación técnica y científica México-España.

Síntesis de la lectura: la presente lectura revisa en primera instancia el concepto de adecuación curricular. Luego, menciona los elementos fundamentales que un docente debe atender para realizar las adecuaciones apropiadas para el alumno con NEE. Posteriormente, revisa las características de los dos tipos de adecuaciones curriculares: adecuaciones de acceso al currículo y adecuaciones en los elementos del currículo. Finalmente, la lectura brinda una serie de

sugerencias que le ayudará al docente a realizar una efectiva adecuación curricular para sus alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Extracto 1.3i

El conocimiento de las características de los alumnos

La heterogeneidad es una característica de todo grupo escolar. Debe tomarse en cuenta que las diferencias individuales son producto del nivel de desarrollo de los alumnos, las influencias de la familia y del medio social y cultural, sus antecedentes y experiencia escolar, sus expectativas, actitudes e interés hacia el trabajo educativo y, en consecuencia, de sus necesidades educativas. Los maestros y las maestras deben ser conscientes de estas particularidades al momento de realizar la planeación del trabajo escolar para todo el grupo.

Así, un criterio básico para la programación es conocer las características particulares de los niños, como grupo y en lo individual. Con base en este conocimiento puede facilitarse el acceso al currículo, pues la programación tiene una doble vertiente: responder a la propuesta general de los planes y programas de estudio y a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos. Por ello es indispensable que los profesores conformen una visión comprensiva de lo que el currículo propone para cada nivel y para cada grado escolar; asimismo, precisan conocer los recursos de que disponen y deben saber aprovecharlos al momento de realizar las actividades de aprendizaje; y, finalmente, es indispensable que estén conscientes de las diferencias que existen entre sus alumnos, para así buscar los medios que les permitan tener un conocimiento profundo de cada uno de ellos y entonces dar respuesta a sus necesidades educativas.

(Tomado de García et al., 2000:130-131)

Datos de identificación de la lectura:

García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A., & Puga, R. I. (2000). Las adecuaciones curriculares. In *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP- Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

Síntesis de la lectura: la presente lectura revisa en primera instancia el concepto de adecuación curricular. Luego, menciona los elementos fundamentales que un docente debe atender para realizar las adecuaciones apropiadas para el alumno con NEE. Posteriormente, revisa las características de los dos tipos de adecuaciones curriculares: adecuaciones de acceso al currículo y adecuaciones en los elementos del currículo. Finalmente, la lectura brinda una serie de sugerencias que le ayudará al docente a realizar una efectiva adecuación curricular para sus alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales

Extracto 1.3j

Tipos de adecuaciones

Una vez que se tiene claridad sobre las principales necesidades del alumno y se han establecido las prioridades, el maestro o la maestra de grupo, con apoyo del personal de educación especial, debe decidir las adecuaciones que el niño requiere. En general, se puede hablar de dos tipos de adecuaciones:

1) Adecuaciones de acceso al currículo

2) Adecuaciones en los elementos del currículo [Estas adecuaciones se abordaran en el bloque 6].

Adecuaciones de acceso al currículo. Las adecuaciones de acceso al currículo consisten en las “modificaciones o provisión de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo adaptado” (MEC, 1990:134). Estas adecuaciones se encaminan a:

- Crear las condiciones físicas –sonoridad, iluminación y accesibilidad- en los espacios y el mobiliario de la escuela para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan utilizarlos de la forma más autónoma posible.
- Conseguir que el alumno con necesidades educativas especiales alcance el mayor nivel posible de interacción y comunicación con las personas de la escuela (profesores, personal de apoyo, compañeros).

La importancia de estas adecuaciones se debe a que:

- Hay ocasiones en las que es suficiente modificar las condiciones de acceso al currículo para evitarlas en los contenidos o en los propósitos del grado. Algunos alumnos con necesidades educativas especiales pueden necesitar únicamente este tipo de adecuaciones para cursar el currículo ordinario
- Los alumnos que precisen adaptaciones en los contenidos o en los propósitos del grado, pueden necesitar también modificaciones de acceso para que el currículo adaptado pueda desarrollarse con normalidad. Una programación rigurosa para un alumno puede fracasar si no se adecuan también los medios que le permiten el acceso a la misma.

Entre las adecuaciones de acceso podemos distinguir las siguientes:

- Las relacionadas con adaptaciones en las instalaciones de la escuela. Por ejemplo la colocación de rampas, barandales o señalizaciones en Braille, de tal suerte que se permita el libre desplazamiento y acceso seguro de los niños con necesidades educativas especiales a toda la escuela
- Las relacionadas con cambios en el aula del alumnado. Por ejemplo distribuir el mobiliario de manera distinta, elegir el aula más accesible para el niño, o colocar algunos materiales que ayuden a disminuir el nivel del ruido. Se busca que estas adecuaciones permitan compensar las dificultades del alumno y promover su participación activa en la dinámica del trabajo del grupo.
- Las adecuaciones personales. Por ejemplo la adaptación y/o adquisición de mobiliario para los alumnos con discapacidad motora; el contar con materiales de apoyo, como la máquina Perkins o el ábaco Cranmer para los niños con discapacidad visual; la adaptación de auxiliares auditivos o conseguir un tablero de comunicación o un intérprete de lenguaje manual para los alumnos con discapacidad auditiva.

(Tomado de García Cedillo et al., 2000:135-136)

Datos de identificación de la lectura:

García Cedillo, I., Escalante Herrera, I., Escandón Minutti, M. C., Fernández Torres, L. G., Mustri Dabbah, A., & Puga Vázquez, R. I. (2000). Las adecuaciones curriculares. In *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP- Fondo mixto de cooperación técnica y científica México-España.

Síntesis de la lectura: la presente lectura revisa en primera instancia el concepto de adecuación curricular. Continúa mencionando los elementos fundamentales que un docente debe atender para realizar las adecuaciones apropiadas para el alumno con NEE. Posteriormente revisa las características de los dos tipos de adecuaciones curriculares: adecuaciones de acceso al currículo y

adecuaciones en los elementos del currículo. Finalmente la lectura brinda una serie de sugerencias que le ayudará al docente a realizar una efectiva adecuación curricular para sus alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Extracto 1.3k

El tema de las adecuaciones curriculares es ineludible cuando se propone integrar al aula regular a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales... las adecuaciones curriculares constituyen un elemento fundamental de la definición de la integración educativa.

La lógica de las adecuaciones curriculares es sencilla: cuando la escuela regular no cuenta con los medios para satisfacer las necesidades educativas de algunas alumnas o alumnos, o éstas rebasan las posibilidades directas de trabajo pedagógico del profesor, es necesario definir los apoyos que requieren esos alumnos y proporcionárselos. Sin embargo, su diseño y realización pueden ser complejos; de hecho, aún en países que han avanzado mucho en el proceso de integración –como España- el tema sigue presente en los seminarios de actualización y formación del profesorado. Además hablar en abstracto sobre las adecuaciones puede ser relativamente fácil. Concretarlas en experiencias directas es más complicado.

A continuación se presentan algunas ideas que pretenden orientar a los profesores de la escuela regular y a los profesionales de educación especial al diseñar y poner en práctica adecuaciones curriculares. Aunque la información que se proporciona constituye sólo una introducción al tema, su análisis puede dar la pauta para profundizar consultando otros textos o discutiendo con los colegas.

La primera cuestión por señalar es que para que las adecuaciones curriculares sean sistemáticas y acertadas, hay que tomar en cuenta dos elementos fundamentales del trabajo docente:

1. La planeación del maestro.
2. La evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Si se pretende que la acción docente realmente se oriente al desarrollo integral de todos los alumnos, debe planificarse adecuadamente. De otra forma se cae en el espontaneísmo y la improvisación. Por supuesto, hablamos de una planeación que no sólo responda a requerimientos administrativos, sino que realmente contemple y atienda a las necesidades de los alumnos y de los profesores y guíe, en este sentido, el trabajo cotidiano de enseñanza; una planeación elaborada teniendo como norte los propósitos de la educación básica, que sigue el conjunto de criterios formativos establecidos por el grupo de maestros y directivos de la escuela y que es consensuada con los colegas de grado y de ciclo, buscando de esta forma establecer cierta congruencia entre los estilos de enseñanza de los distintos maestros y la necesaria continuidad en el tránsito de los niños entre un grado y otro.

De lo que debemos estar convencidos es de que, si se tiene la intención de realizar una planeación que responda a las necesidades educativas de los alumnos, hay que transformar la escuela, no en el sentido de conseguir grandes recursos o equipos sofisticados, sino en cuanto a la organización del trabajo, de los espacios existentes, del tiempo escolar, los procedimientos de enseñanza y evaluación y las actitudes personales, no sólo por lo que se refiere a las exigencias de la integración educativa, sino en cuanto a las necesidades de cualquiera de los alumnos. En estas cuestiones estriba el cambio que vale la pena emprender.

La heterogeneidad es una característica de todo grupo escolar. Debe tomarse en cuenta que las diferencias individuales son producto del nivel de desarrollo de los alumnos, las influencias de la familia y del medio social y cultural, sus antecedentes y experiencia escolar, sus expectativas, actitudes e interés hacia el trabajo educativo y, en consecuencia, de sus necesidades educativas. Los maestros y las maestras deben ser conscientes de estas particularidades al momento de realizar la planeación del trabajo escolar para todo el grupo.

Estos dos elementos, la planeación y la evaluación, son indispensables para diseñar y poner en práctica las adecuaciones curriculares, ya que a partir del conocimiento del alumno y de sus necesidades específicas es que el maestro puede realizar ajustes a la planeación que tiene para todo el grupo.

(Tomado de García et al., 2000:125)

Datos de identificación de la lectura:

Díaz-Caneja, P., & Ruiz de Apodaca, R. Adaptaciones curriculares

Síntesis de la lectura: la presente lectura inicia revisando el marco legal sobre la escolarización de niños con discapacidad, especialmente los niños con síndrome de Down. Explica los conceptos de necesidades educativas especiales, currículo y adecuaciones curriculares. La segunda parte de la lectura revisa tanto elementos como estrategias que el docente debe tomar en cuenta para realizar una adecuación curricular individual. Continúa hablando sobre la importancia de la modificación de los objetivos en las adecuaciones curriculares significativas, ya que la evaluación de los niños con necesidades educativas especiales dependerá de los propósitos individuales que el docente establezca. Por último, revisa de una manera muy general cómo debe ser la promoción del alumno con necesidades educativas especiales.

Extracto 1.3I

En sentido amplio, una adaptación curricular se entiende como las sucesivas adecuaciones que, a partir de un currículo abierto, realiza un centro o un profesor para concretar las directrices propuestas por la administración educativa, teniendo presente las características y necesidades de sus alumnos y de su contexto.

En sentido restringido, el concepto de adaptación curricular se refiere a aquellas adecuaciones de índole más específica que se realizan pensando, exclusivamente, en los alumnos con necesidades educativas especiales que no son necesarias para el resto de los alumnos.

Las adaptaciones curriculares deben estar fundamentadas en dos principios:

- Principio de Normalización.- Favorece que los alumnos se beneficien, siempre que sea posible, del mayor número de servicios educativos ordinarios.
- Principio de Individualización.- Intenta proporcionar a cada alumno, a partir de sus intereses, motivaciones y también en relación con sus capacidades, deficiencias y ritmos de aprendizaje, la respuesta educativa que necesite en cada momento para formarse como persona.

Adaptaciones Curriculares Individualizadas

Son todos aquellos ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un alumno con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales (NEE) y que no pueden ser compartidos por el resto de sus compañeros. Pueden ser de dos tipos:

- **No Significativas:** Modifican elementos no prescriptivos o básicos del currículo. Son adaptaciones en cuanto a los tiempos, las actividades, la metodología, las técnicas e instrumentos de evaluación. En un momento determinado, cualquier alumno tenga o no necesidades educativas especiales puede precisarlas. Es la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y por tanto, tienen un carácter preventivo y compensador.
- **Significativas o Muy Significativas:** Modificaciones que se realizan desde la programación, previa evaluación psicopedagógica, y que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial por modificar objetivos generales de la etapa, contenidos básicos y nucleares de las diferentes áreas curriculares y criterios de evaluación. Estas adaptaciones pueden consistir en:
 - Adecuar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
 - Priorizar determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
 - Cambiar la temporalización de los objetivos y criterios de evaluación.
 - Eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del nivel o ciclo correspondiente.
 - Introducir contenidos, objetivos y criterios de evaluación de niveles o ciclos anteriores.

No se trata, pues, de adaptar los espacios o de eliminar contenidos parciales o puntuales; sino de una medida muy excepcional que se toma cuando efectivamente, un alumno no es capaz de alcanzar los objetivos básicos

El equipo que desarrolle una adaptación curricular significativa ha de ser más riguroso, si cabe, que en otros casos, y la evaluación de los aprendizajes ha de ser más especializada, teniendo en cuenta factores como la capacidad de aprendizaje, el funcionamiento sensorial, motor, el contexto socio familiar. Además, el chico debe estar sujeto a un mayor control, con el fin de facilitarle al máximo sus aprendizajes y de hacer las modificaciones que se consideren oportunas en cada momento.

(Tomado de Díaz-Caneja & Ruiz de Apodaca)

Datos de identificación de la lectura:

Duk, C., Hernández, A. M., & Sius, P. Las adaptaciones curriculares: una estrategia de individualización de la enseñanza.

Síntesis de la lectura: la presente lectura aborda el concepto de adecuación curricular para los alumnos con necesidades educativas especiales. Reconoce la importancia de que el docente realice una planeación educativa adecuada para hacer, con base en ella, adaptaciones curriculares. Continúa hablando sobre los elementos que debe considerar el docente para realizar dicha planeación. Explica los dos tipos de adecuación curricular: la no significativa y la significativa. Finaliza revisando los elementos del currículo que pueden modificarse dependiendo de los dos tipos de adecuación curricular.

Extracto 1.3m

Adaptaciones Metodológicas:

En este aspecto es fundamental analizar los factores y estrategias de la enseñanza que favorecen o dificultan el aprendizaje de los alumnos. Como señalamos anteriormente, los niños se caracterizan por ser distintos entre sí y por tanto, es importante estar atento a sus modos de aprender teniendo en cuenta su ritmo y estilo de aprendizaje, sus intereses y vías preferentes de acceso a la

información, ello permitirá programar actividades que contemplen la entrega de información por distintos canales sensoriales (visual, auditivo, kinestésico, táctil).

Por otra parte es importante señalar, que los niños con NEE aprenden bajo los mismos principios y métodos pedagógicos que han demostrado ser efectivos para el resto de los niños, en este sentido es importante considerar:

- El uso de técnicas que estimulen *la experiencia directa la reflexión y la expresión* tales como: salidas programadas a la comunidad, trabajos de investigaciones, experimentos, exposiciones, demostraciones. En todos ellos los niños con NEE pueden participar si se les orienta para que saquen provecho de la experiencia.
- Estrategias que favorezcan la ayuda y cooperación entre los niños.
- Utilizar estrategias para centrar y mantener la atención del grupo, por ejemplo: reforzar los contenidos más importantes repitiéndolos, enfatizando "esto es importante", apoyándolos con material visual, complementando con anécdotas, intercalando juegos asociados.
- Proponer actividades que permitan distintos grados de exigencia y diferentes posibilidades de ejecución y expresión, por ejemplo: organizar un evento, crear un cuento colectivo, investigar un tema de interés común...
- Estrategias que favorezcan la motivación y el aprendizaje significativo, por ejemplo: considerar los intereses y conocimientos previos de los alumnos...
- Utilizar variadas formas de agrupamiento al interior del curso. Lo fundamental en este tipo de estrategia, es asegurar que la naturaleza de la actividad o del trabajo a realizar exija la cooperación entre los alumnos.
- Enseñar juegos y actividades recreativas en las que todos puedan participar.
- Realizar actividades que estimulen el autocontrol y la regulación social, por ejemplo, actividades de gran grupo tales como: debates, lluvia de ideas, reflexión colectiva, presentaciones artísticas juegos deportivos. En general este tipo de actividad permite la regulación social: respetar turnos en la conversación, aceptación de normas, establecimiento de formas de participación, cumplimiento de roles.

(Tomado de Duk, Hernández, & Sius, :5)

Datos de identificación de lectura:

Duk, C., Hernández, A. M., & Sius, P. Las adaptaciones curriculares: una estrategia de individualización de la enseñanza.

Síntesis de lectura: la presente lectura aborda el concepto de adecuación curricular para los alumnos con necesidades educativas especiales. Reconoce la importancia de que el docente realice una planeación educativa adecuada para hacer, con base en ella, adaptaciones curriculares. Continúa hablando sobre los elementos que debe considerar el docente para realizar dicha planeación. Explica los dos tipos de adecuación curricular: la no significativa y la significativa. Finaliza revisando los elementos del currículo que pueden modificarse dependiendo de los dos tipos de adecuación curricular.

Extracto 1.3n

Adaptaciones de los objetivos de aprendizaje:

Estos pueden ser adaptados de diversas formas en función de las necesidades específicas del niño, por: ejemplo se puede:

Priorizar por determinados objetivos, es decir seleccionar aquellos que se consideran fundamentales o claves para la adquisición de aprendizajes posteriores.

Introducir objetivos o contenidos que no estén previstos en el currículo de referencia.

Puede ocurrir que un niño con NEE precise de algunos objetivos complementarios o alternativos a los planteados en el currículum.

Eliminar determinados objetivos o contenidos. Puede suceder que algunos alumnos con NEE no puedan desarrollar todos los objetivos y contenidos del currículo y que haya que optar por eliminar los menos significativos o de segundo orden. A su vez el hecho de incluir otros o dar prioridad a algunos, puede conducir también a renunciar a determinados objetivos, lo importante es no suprimir aquellos que se consideran básicos.

Cambiar la temporalización de los objetivos, algunos niños pueden requerir que se les conceda más tiempo para alcanzar determinado objetivo, sin que ello implique renunciar a él. Ello puede significar trasladar el objetivo al siguiente semestre, año o ciclo escolar.

También es posible introducir cambios en los propios objetivos, por ejemplo se puede:

Ampliar o elevar el nivel de exigencia del objetivo. Puede darse que determinados niños

Adaptaciones en la evaluación

La evaluación es un aspecto fundamental que nos permite obtener información relevante sobre el niño al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación diagnóstica: Nos permite conocer el nivel de competencia que tiene el niño en relación a la programación curricular del grupo curso y elaborar de acuerdo a ello las adecuaciones individuales que guiarán su proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación formativa: Nos permite hacer un seguimiento de los progresos del niño y valorar cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje, en este aspecto constituye una fuente de retroalimentación tanto para el alumno como para el profesor.

La evaluación sumativa: Nos permite medir el grado de consecución alcanzado por el alumno respecto de los objetivos propuestos y considerar dichos resultados para las decisiones relacionadas con la promoción del alumno.

Es necesario definir previamente qué, cómo y cuándo evaluar, teniendo en consideración las NEE del alumno. Si bien la tendencia debiera apuntar a utilizar los mismos criterios e instrumentos de evaluación que se aplican para todo el grupo, no hay que descartar, que para algunos niños sea necesario considerar evaluaciones diferenciadas, lo que puede implicar: poner en práctica otros métodos o estrategias de evaluación, modificar los instrumentos, adecuar los tiempos, graduar las exigencias, la cantidad de contenido e incluso considerar la posibilidad de otorgar apoyo al niño durante la realización de la evaluación.

(Tomado de Duk et al., : 4)

Actividad 1.4 Comunicándonos mejor

Propósito: que los participantes conozcan herramientas para desarrollar habilidades comunicativas en sus alumnos.

Materiales: pequeños papeles con nombres de animales, medios de transporte o cualquier otro elemento que les permita buscarse entre ellos sin establecer comunicación verbal.

Tipo de actividad: análisis/ actividad por equipos.

Tiempo: 60 minutos

Consignas: realice la lectura del siguiente extracto.

Datos de identificación de la lectura:

Romero, S. (1999) *La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico- prácticos para los profesores de educación básica*. México, D. F.: SER/ Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México-España.

Síntesis de la lectura: esta lectura proporciona herramientas útiles para el buen desarrollo de las habilidades orales de los alumnos, realizando ejercicios que normalmente utilizamos pero dándole un enfoque distinto y haciendo énfasis en diferentes puntos que son significativos para desarrollar en nuestros alumnos formas más completas y correctas de comunicarse.

Extracto 1.4

Mediación en la interacción comunicativa

Cuando los alumnos ingresan a la escuela tienen habilidades para establecer diálogos coloquiales, es decir, entre dos personas que se conocen bien, que comparten una serie de conocimientos, que platican sobre temas cotidianos y que usan el mismo registro o forma de hablar. Cuando el maestro pide a los estudiantes que platiquen sobre un tema como las vacaciones, los alumnos se limitan a contestar con una frase como: "fui a casa de mi abuelita", o "me gustan"; o dicen una serie de frases poco comprensibles o irrelevantes para quienes los escuchan, como: "vino Martín por mí y me llevó a su trabajo y ándale, que me tira y que ja, ja, ja..." Otra situación frecuente es que el maestro haga una pregunta sobre un tema visto en clase y que los alumnos contesten diciendo "sí, lo sé, pero no sé cómo decirlo".

La interacción participativa en el aula y en otros contextos requiere nuevas habilidades para desarrollar en parejas o en grupos los tipos de discurso que hemos expuesto en el capítulo 2: narración, descripción, entrevista, exposición y argumentación. Estos discursos difieren del diálogo coloquial en varios aspectos: se realizan entre dos o más personas, por lo que es necesario conocer y respetar otras reglas de interacción; entre los participantes puede existir un escaso conocimiento compartido, lo cual demanda una mayor sensibilidad a la perspectiva de los oyentes; y las formas de hablar o registros de los participantes pueden ser distintos, por lo que hay que respetar estas diferencias para evitar malos entendidos. Las estrategias que a continuación proponemos tienen como objetivo apoyar a los alumnos en la ampliación de su repertorio de reglas para la interacción comunicativa.

Explicitación de las reglas de interacción

Para participar debidamente en los distintos eventos comunicativos es necesario conocer e interiorizar una serie de reglas sobre lo que es y lo que no es válido o aceptable hacer y decir. Cuando los niños son pequeños, las madres les ayudan a conocer estas reglas enunciándolas en forma impersonal. Por ejemplo, si un niño se levanta una y otra vez de la mesa a la hora de la comida, la madre puede decirle: "acuérdate que uno no se levanta de la mesa hasta que acaba de comer", o si el niño habla mientras mastica, la madre seguramente le dirá: "no se habla con la boca llena". De esta forma, las madres ayudan a sus hijos a construir las reglas de la interacción hasta que, poco a poco, ya no es necesario explicitarlas.

En el caso de la interacción comunicativa en el aula, el profesor debe explicitar las reglas de la interacción grupal y de los diferentes tipos de discurso que se practiquen, en vez de suponer que los alumnos las conocen y las recordarán siempre. Y en la interacción diaria debe aclarar a quienes transgredan las reglas que su comportamiento no es el adecuado: "recuerda que no debemos interrumpirnos", o "creo que tu comentario no corresponde con lo que estamos discutiendo, acuérdate de que no debemos salirnos del tema..."

Modelamiento de las reglas de interacción

El modelamiento de las reglas de interacción se consigue mediante la intervención frecuente y destacada del profesor con palabras o frases hechas que facilitan la comunicación fluida en las distintas interacciones que realiza con sus alumnos. Por ejemplo, si observa que los alumnos tienden a interrumpirse, puede decir enfáticamente "me permiten tomar la palabra...", "quisiera decir algo..."; o si los estudiantes cambian de tema sin previo aviso, puede introducir expresiones como: "hablando de otra cosa" "regresando al tema anterior..." De esta forma, los alumnos se darán cuenta de que en las interacciones comunicativas es necesario avisar verbalmente a los interlocutores de los cambios que se hacen en la interacción para que la comunicación sea más fluida y funcional.

Como norma, todo profesor debiera interactuar de manera apropiada con su grupo en todo momento, para que los alumnos vayan asimilando; el profesor puede elegir los modelos de frases según las necesidades de sus alumnos.

Análisis de los modelos

Esta estrategia consiste en seleccionar ejemplos de los distintos tipos de discurso (narración, descripción, argumentación, etc.), para analizar sus características y su estructura. Los modelos o ejemplos pueden servir para la ejemplificación de los objetivos y procedimientos de cada discurso y para ejercitarlos, y pueden tomarse de grabaciones de programas de radio y televisión o de las propias actividades de la escuela, de libros, periódicos, revistas y otros textos orales o escritos. Al analizar y seleccionar los modelos, el profesor y los alumnos deben prestar más atención a las estrategias de los participantes que al contenido.

No obstante, el contenido debe ser sencillo para facilitar la identificación de las estrategias; y los modelos deben ser breves y representativos; la brevedad facilita el análisis de los componentes del discurso.

Por ejemplo, si el modelo elegido es una entrevista de la televisión los alumnos deben analizar las preguntas del entrevistador, las respuestas del entrevistado, las actitudes de los participantes, etc.

Como se puede observar, el análisis no se centra en el tema ni en su contenido específico, sino en la estructura comunicativa del discurso.

La práctica de los discursos orales en el aula.

El desarrollo de las habilidades para llegar a dominar los distintos tipos de discurso es un proceso que requiere práctica constante. Generalmente, los alumnos no tienen experiencia en discursos orales, y el profesor debe ser tolerante en cuanto al ritmo de aprendizaje, que siempre será lento.

Para tener una idea de la complejidad de los conocimientos que los alumnos tienen que aprender, basta con comprobar el escaso número de adultos, con formación universitaria y postuniversitaria, que realmente domina estos discursos. El trabajo constante en el aula es la única forma de cambiar esta realidad en las generaciones futuras.

Utilidad de los discursos orales.

Las ventajas del dominio de las formas discursivas son diversas. Por ejemplo, una persona con buenas estrategias de argumentación suele ser más racional, más centrada en sus discusiones y más objetiva; un buen conversador tiene más amigos, es más agradable y puede tener mejores oportunidades en los terrenos escolar, laboral, afectivo y social; el buen expositor puede ganarse la vida dando conferencias, pláticas, cursos, capacitaciones o dedicándose a las ventas, aunque lo que diga no sea demasiado original, efectivo o útil; mientras alguien con severas limitaciones para exponer sus ideas, podría no llegar a concretar la difusión de un gran descubrimiento.

El maestro que reconoce la importancia de estos discursos, será más analítico y creativo para promover su desarrollo y para idear estrategias específicas para sí y para sus alumnos.

Reflexión y sistematización de la práctica

En la enseñanza siempre se emplea algún tipo de discurso, pero es posible que no se reflexione sobre él ni antes ni después de realizarlo y que su desarrollo no sea sistemático. Por ejemplo, cuando el profesor pide a sus alumnos que hagan una entrevista, suele revisar la tarea atendiendo al resultado, es decir, al contenido de la información obtenida, dejando de lado la preparación y el desarrollo de la tarea como forma de discurso.

Para que la práctica escolar permita el mejoramiento de las habilidades de los miembros del grupo en este tipo de conocimiento, es necesario que éstas pasen por un proceso de observación y reflexión sistemáticas, tanto por parte del profesor como de los alumnos. Esta práctica sistemática y reflexiva puede realizarse mediante dramatizaciones o juegos de roles, o partir de experiencias reales, a las que se aplique la observación y el análisis.

Dramatizaciones o juegos de roles.

En el aula pueden practicarse todos los discursos organizando dramatizaciones o juegos de roles sobre distintos temas escolares. Para ello hay que tener en cuenta la preparación, el desarrollo, el análisis y la retroalimentación. La preparación consiste en que el profesor y el grupo discutan cómo poner en práctica un discurso y organicen una serie de actividades al respecto, teniendo en cuenta las características del discurso, el número de participantes, sus roles (participantes activos, observadores y público), el tema y las habilidades específicas que se van a practicar, y observar sistemáticamente. En el desarrollo hay que seguir los objetivos y procedimientos acordados en la preparación. El análisis tiene por objeto conocer cómo han actuado los participantes, esto es, sus

aciertos y sus fallos. Finalmente, en la retroalimentación se discuten los resultados del análisis con el fin de hacer propuestas y sugerencias para corregir los defectos.

Para ello es conveniente nombrar observadores, es decir alumnos que no participen en la actividad y que se dediquen a observar y registrar lo que sucede. Estos observadores pueden repartirse el trabajo para atender cada uno a un solo participante o a algún aspecto particular de los participantes. Por ejemplo, en una argumentación un observador puede encargarse de registrar la tesis y los argumentos de un participante, mientras que otro puede registrar las actitudes no verbales del expositor y otro la relación entre las ideas que presenta.

Experiencias reales.

Los alumnos también pueden practicar los tipos de discurso en situaciones reales fuera del aula. En este caso, se preparan igualmente definiendo los objetivos y las condiciones en que se va a realizar la experiencia. Al ser fuera del aula, no es posible incluir observadores a menos que se realice un trabajo en equipo, por lo que es conveniente recurrir a la grabación. Las experiencias de los alumnos se pueden analizar en grupos de colaboración entre pares y luego exponer los resultados en plenaria.

(Tomado de Romero, 1999 :194- 199)

En el cuadro que aparece a continuación mencione algunas situaciones en las que podría realizar las diferentes estrategias que acaban de revisar en el extracto; puede mencionar materias específicas o situaciones que vivan dentro de su salón de clases con grupos en específico.

Situación	Nombre de la estrategia a utilizar	Ejemplo de utilización de la estrategia
Situación	Nombre de la estrategia a utilizar	Ejemplo de utilización de la estrategia

Actividad 1.5 Y Michel... ¿por qué no habla?

Propósito: analizar las necesidades que presenta Michel y dar propuestas para atender las NEE que presenta.

Tipo de actividad: individual, reflexión y análisis de contenido.

Tiempo: 80 minutos.

Consignas: la siguiente actividad consiste en el análisis de un caso, de lectura al caso.

Síntesis del caso: Se presenta el caso de Michel un niño de 4 años, quien cursa el 2do año de preescolar, su lenguaje oral se limita a varios sonidos. Se encuentra en un preescolar regular que cuenta con apoyo de USAER, sin embargo Michel no ha tenido grandes avances. La madre de Michel se muestra distante y poco interesada en el desarrollo de su hijo no sigue las consideraciones que se le dan en la escuela. El niño no muestra avances en su comunicación oral.

El caso de Michel.

Lic. Liliana Escalante Aguilar.

Michel es un alumno de 2º de preescolar de un Jardín de niños integrador de la ciudad de San Luis Potosí. Las escuelas integradoras son aquéllas que reciben apoyo de un equipo de especialistas para ofrecer mejor atención a los niños con NEE, con y sin discapacidad. Dicho equipo en nivel primarias recibe el nombre de Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), en preescolar, en la ciudad mencionada, se le conoce como Unidad Móvil (UM). Está conformado por psicólogo, terapeuta de lenguaje (o maestro de comunicación), especialista en trastornos neuromotores, trabajadora social, maestro de apoyo y director del equipo. El maestro de apoyo asiste todos los días a la misma escuela y trabaja con los alumnos identificados con NEE de manera individual o grupal, dentro o fuera del aula, mientras que el resto de los especialistas asisten solamente un día de la semana. La escuela y la UM consideran que Michel presenta necesidades educativas especiales asociadas a problemas de lenguaje. Es un chico de cuatro años y medio, es

moreno, delgado, alto (en comparación de sus compañeros), de cabello castaño oscuro y ondulado.

Fue producto de un embarazo no planeado, sin embargo los padres lo aceptaron, a pesar de que el padre deseaba que Michel fuese niña. Su desarrollo pre y peri natal fue adecuado: el parto fue natural, pesó 3.950 Kg. y lloró espontáneamente.

Es un chico que se caracteriza por ser observador, silencioso y quieto. Es obediente y sabe seguir indicaciones, aunque en algunos casos requiere que le pongan un ejemplo para imitar. Actualmente Michel tiene un raspón debajo de la nariz; me dicen que es un niño que busca pelear con los demás porque es su manera de jugar y de mantener contacto con ellos, aunque más bien esto sólo le ha traído como consecuencia que los compañeros lo rechacen.

Vive con su madre, padre y un hermano de seis años. La mamá de Michel es quien está en contacto directo con el personal de la escuela, y a la que se le han dado indicaciones para trabajar con él en casa.

Los padres del pequeño utilizan regaños y castigos cuando creen que es necesario, pero por otra parte, se consideran cariñosos con él.

Como antecedentes de NEE en la familia, se reporta que el abuelo materno y la madre adquirieron el lenguaje oral hasta los siete años.

No produce lenguaje verbal, aunque algunas veces emite sonidos como aa- aa y es posible comunicarse con él porque hace algunos gestos. Su psicomotricidad gruesa es buena, pero la fina se ve por debajo de sus compañeros.

El equipo de especialistas del Jardín le solicitó a la madre que llevara al niño a estudios neurológicos para tener un diagnóstico más preciso, sin embargo no se lo hicieron, ya que la señora sólo lo llevó al pediatra de un Hospital Público. En esa ocasión le detectaron una enfermedad de las vías respiratorias, por lo que no asistió a clases por 15 días.

Se le ha pedido a la señora que trabaje con él en casa, que asista a la escuela regularmente y se ha solicitado también en varias ocasiones su presencia en las reuniones de madres y padres, sin tener resultados, aún cuando la madre firmó una carta comprometiéndose a seguir las indicaciones de la escuela. Por la escasez de recursos en la familia, se le sugirió a la señora pedir apoyo del DIF, pero no lo hizo. El equipo notó cierta molestia por parte de ella ante la insistencia en cuanto a la atención del niño; la señora asistió hasta la quinta reunión de madres y padres, en el mes de abril. En esa ocasión le recomendaron a la madre de Michel trabajar el esquema corporal con él, ritmos y memoria visual, entre otras cosas, sin resultados aparentes hasta la fecha.

En las visitas domiciliarias se ha recomendado inscribirlo en alguna actividad deportiva, ya que se mantiene *“encerrado en casa”*. No ha habido respuesta a esto.

La madre expresa bajas expectativas para el niño, no quiere inscribirlo en una primaria regular, sino que preferiría una escuela *“donde lo atiendan bien”*. Se cree que ella espera que alguien más haga algo por Michel o que reciba atención puramente especial.

El equipo de la unidad móvil ha detectado fortalezas en el niño, tales como:

- Aprende de manera individual, por imitación y visualmente

- Logra mantener la atención
- Tiene buena psicomotricidad gruesa
- Es observador
- Va al baño solo
- Se desplaza de manera independiente
- Gusta de la asignatura de educación física
- Se viste y come solo

Se ha propuesto que se trabaje en equipos con él para integrarlo socialmente, pero Michel falta a clases con mucha frecuencia, por lo que, según su maestra, no ha logrado avances.

Los objetivos que plantea el personal de la unidad móvil para Michel son:

Motricidad	Desarrollar la psicomotricidad fina
Cognitiva	Uso de lenguaje oral.
Emocional	Expresión de emociones.
Salud	Descartar que haya daño orgánico Hacer una valoración neurológica
Independencia personal	Aseo personal
Conducta	Establecer relaciones sociales.

Se considera que no es necesario hacer adecuaciones de acceso y, en cuanto a las adecuaciones curriculares, se plantean los mismos propósitos para él que para el resto de los alumnos, pero “se bajan un nivel”, es decir, se le asignan tareas más sencillas que lleven el mismo objetivo.

Se propone que la evaluación de Michel sea individual, de acuerdo con sus capacidades y lo que ha aprendido para poder así registrar la evolución del niño.

De acuerdo con los registros del expediente de Michel, no ha presentado avances en ninguno de los campos formativos, lo cual fue corroborado por el director de la UM y la maestra de su grupo.

En el aspecto social, sus relaciones se reducen a la familia y compañeros de clase, aunque ésta última es muy limitada. La maestra comenta que Michel no sabe cómo comunicarse con sus compañeros, lo que él hace es golpear para llamar su atención. Esto provoca reacciones de enojo y rechazo por parte de ellos, por lo que Michel no tiene un grupo de amigos en la escuela.

El aula de Michel.

Es miércoles en la mañana y ya todos han entrado a sus salones. La maestra Anita, responsable del grupo de Michel, se toma su tiempo para comenzar, acomoda su material, observa el reloj y nota que está retrasado, lo pone a tiempo y dice a los niños qué hora es. A continuación les da la indicación de pasar a servirse agua quienes tengan sed, reparte vasos desechables y va indicando qué alumnos deben pasar a beber agua.

Los niños están organizados en tres mesas grandes, y Michel permanece sentado y tranquilo, pero conforme pasa el tiempo comienza a aburrirse y busca contacto con su compañero de enfrente, así que le da un pequeño golpe en la mano y sonríe. El niño le responde con tres golpes continuos, molesto, y entonces Michel desiste y se queda quieto otra vez.

Mientras todos toman agua y tiran sus vasos en el bote de basura, ha pasado media hora y Michel parece aburrido, así que se pone de pie a busca distractores. Toma un libro de cuentos y la maestra Anita se lo quita porque *“entonces todos van a querer tomar un libro”*.

Cuando la maestra le da alguna indicación, le grita, y ella misma hace la observación *“¡ay, le grito mucho a él!”*. El niño atiende las consignas, a veces tiene el ceño fruncido, como si no comprendiera lo que se le indica. En otras ocasiones sonríe.

La primera actividad del día consiste en bailar con la música, la maestra pone un disco y les pide que se pongan de pie para imitar sus movimientos. Esta actividad divierte a los pequeños, pero Michel no quiere ponerse de pie, la maestra le pide que lo haga y él se resiste hasta que ve que ya todos están en su lugar para bailar. Parece divertirse al ver a sus compañeros brincando y moviéndose, él comienza a moverse, pero a ratos se detiene o se vuelve a sentar.

Termina esta actividad y la maestra indica que trabajarán con el dibujo del escudo de su Jardín de Niños, que llevaron de tarea. Comienza a repartir los materiales uno a uno y con esto también se comienza a dispersar la atención de los niños.

Ha terminado de repartir y se da cuenta que Michel no llevó la tarea (*“¡qué raro! él siempre me cumple con las tareas”*.) Entonces le da material y se acerca para decirle cómo lo debe hacer. Michel parece comprender, la maestra se retira y él comienza a trabajar (colorear); cuando termina se pone de pie para enseñar su trabajo a la maestra y pedir su aprobación. No obtiene su atención porque ella está ocupada con el resto del grupo y vuelve a sentarse, sin comprender cómo continuar con la actividad. Pasa un rato y la maestra regresa con él y le vuelve a decir y a ejemplificar cómo trabajar (después de colorear, deben hacer bolitas de papel amarillo y pegarlas en el contorno del escudo de la escuela). Michel solamente colorea y se pone de pie cuando se ha aburrido.

Ninguno de los alumnos ha terminado la actividad que a este momento se suspende porque es hora de salir al receso.

Por equipos lean las preguntas guía para iniciar el análisis del caso y contesten el cuadro que aparece a continuación tomando en cuenta la reflexión de las preguntas guía.

Preguntas Guía

1. ¿Qué haría usted para contribuir al desarrollo de Michel, sabiendo de antemano que probablemente no va a obtener apoyo por parte de la madre?
2. ¿En dónde cree que radica la mayor parte del problema de Michel?
3. ¿Qué acciones dentro de la escuela favorecerían la comunicación en Michel?
4. ¿Qué podría hacer el personal de la institución para que Michel aprendiera a comunicarse con sus compañeros?
 - ¿Qué podrían hacer en casa?
 - Se sugiere que el niño tenga actividades extracurriculares ¿Cuál es su opinión acerca de esto? ¿Qué actividades propondría usted?

5. ¿Qué opinan de la idea de la madre de no inscribirlo en una escuela regular? ¿Cuál considera que es la mejor opción?
6. ¿Cuál creen que sea la razón por la cual tanto la maestra como el equipo de Unidad Móvil, no reporten avances en ninguno de los campos formativos?

En el siguiente cuadro deberá escribir las características correspondientes; posteriormente, elaboren algunas propuestas de trabajo relacionadas con dichas características, algunas de ellas las podrán enriquecer con el análisis de las respuestas del resto del grupo.

Aspectos escolares	
Características	Propuestas

Ahora realice la lectura de la segunda parte del caso; titulada “Un poco más de cerca”, en esta parte de la lectura se pueden ver distintas formas de trabajar con Michel para incrementar su competencia comunicativa. Una vez realizada la lectura del fragmento con su equipo y realice un breve análisis y juntos aumenten las propuestas de trabajo que habían comentado.

Un poco más de cerca.

Es un día muy ocupado para la maestra Anita, ya que tiene que preparar la junta de padres al finalizar el día, por esto se retira del salón y deja a los alumnos coloreando y jugando con material diverso (figuras de plástico, fichas, rompecabezas, etc).

Los alumnos comienzan a tomar el material que llama más su atención y se dirigen a mí por ser la única persona adulta en el aula, asumiendo que ahora yo cumpliría el rol de maestra. Se acercan para mostrarme lo que han elegido y cómo se utiliza, otros vienen a mí con quejas de que alguien les ha arrebatado lo que querían y en general forman pequeños grupos de juego. Michel permanece solo pero corre hacia el rincón de lectura y, muy contento, toma un libro de animales y viene hacia mí para enseñármelo.

Sabe que lo he estado observando varias veces y comienza a sentir confianza para acercarse a mí, me dirige miradas o sonrisas de vez en cuando y en esta ocasión quiere que vea el libro que ha llamado su atención. Se pone frente a mí con él y emite un sonido gutural para que yo lo vea:

Liliana: Ah! Escogiste este libro ¿de qué se trata?

Michel sonríe y da vuelta a las páginas para mostrarme que es un libro de animales.

Liliana: (emocionada, tratando de expresar la sensación que percibo de Michel) ¡Wow! ¡Cuántos animales! ¿Cuál es tu favorito?

Otros niños están cerca de nosotros y al ver mi emoción también quieren ver el libro. Michel señala uno de ellos.

Liliana: ¡qué bonito! (me dirijo a otro alumno y muestro el libro) ¿y a ti cuál te gusta?

El niño señala otro animal y se sonríe con Michel, emocionados por las imágenes del libro.

La maestra Anita regresa, les pide que pongan el material en su sitio y que regresen a la actividad de sus cuadernos que consiste en colorear un dibujo. Así lo hacen todos y mientras retoman el trabajo el pequeño Michel voltea a verme varias veces buscando contacto así que aprovecho para acercarme.

Liliana: (viendo su libreta) ¿Qué estás haciendo?

Michel me muestra la libreta y emite un sonido gutural otra vez. Le sigo haciendo preguntas y comentarios de su dibujo y me doy cuenta que comienza a intentar una conversación conmigo, solo que no produce palabras reales, solo sonidos que parecieran palabras en algún idioma extraño, dándole un poco de entonación y gestos como si en verdad me estuviera diciendo algo. Trato de descifrar lo que me dice repitiéndolo en mis propias palabras “Ah sí, el tuyo es un muñeco” y Michel sonríe satisfecho de que comprendí lo que me “decía”.

Me doy cuenta que los compañeros que están más cerca de él se sorprenden un poco de cómo estoy hablando con él. Se quedan observando y después de un poco también quieren platicar con nosotros acerca de los dibujos.

La maestra indica que ya es hora de guardar todo para la hora de la salida. Me despido del grupo y de Michel, contenta por haberme comunicado con él a través de los dibujos, gestos, señas y mi interpretación de esto.

A continuación se revisará el análisis del caso por parte del experto. Luego, comenten las respuestas del experto.

Respuestas del experto

Dra. Silvia Romero Contreras

1. ¿Qué haría usted para contribuir al desarrollo de Michel, sabiendo de antemano que probablemente no va a obtener apoyo por parte de la madre?

El desarrollo, en especial el comunicativo, de M. se puede apoyar ayudándole a establecer relaciones interpersonales cercanas y significativas a partir de sus propios intereses. En el aula ha mostrado interés por mirar libros, por observar a otros, por conversar con otros (especialmente con la observadora) que se interesen en conversar con él. En estas relaciones se puede ir promoviendo la comunicación, aceptando sus intentos de comunicación no verbal tratando de comprender lo que quiere decir y ofreciéndole modelos sencillos (de una palabra o dos) de cómo puede expresarse oralmente, por ejemplo, cuando señala un objeto en el libro, se puede decir a manera de modelo: “Mira, el gato” (suponiendo que el objeto señalado es un gato). Además de modelar sus intentos

comunicativos, se puede emplear el habla paralela, que consiste en hablarle (siempre con frases muy breves) sobre lo que él hace –si observa, se le puede describir la acción observada, por ejemplo. Las relaciones que se establezcan y promuevan deben darle confianza y sensación de autoeficacia, que él se sienta respetado, aceptado y reconocido en sus intentos comunicativos. Es conveniente entrenar tanto a la maestra como a la madre en este tipo de interacciones, y promover que las utilicen de manera constante con M. El uso de estas formas de interacción por parte de la maestra, pueden servir de modelo a los alumnos quienes, al observarlas, las irán aplicando con M., especialmente si la maestra les indica que de esa forma apoyan a M y pueden conversar mejor con él.

2. ¿En dónde cree que radica la mayor parte del problema de Michel?

Es probable que el problema de M tenga un componente orgánico. Es esencial descartar discapacidad auditiva mediante audiometría. Aunque se crea que oye bien, hay que evaluarlo pues podría presentar una discapacidad auditiva menor, especialmente porque padece de las vías respiratorias. La inclinación de M por relacionarse en forma física (golpes) evidencia frustración por no poder comunicarse; hay que evitar que esta frustración empiece a manifestarse en la escuela con agresión hacia sus compañeros, ofreciéndole apoyos comunicativos como los ya recomendados, en forma constante.

3. ¿Qué acciones dentro de la escuela favorecerían la comunicación en Michel?

Además de lo ya planteado, la maestra podría apoyarlo mostrándole más aceptación, evitando el rechazo mediante la corrección y los gritos, y tratando de entender lo que M quiere comunicarle. Podría acercarse a él cuando hace algo y comentar –brevemente- lo que está haciendo, haciéndolo sentir que sus esfuerzos académicos y comunicativos son valorados; podría aprovechar el interés de M por los libros para comunicarse con él y para cumplir objetivos de aprendizaje tanto con él como con el resto del grupo. Cuando se plantea una tarea, la maestra podría tomarse un tiempo para acercarse a M y explicarle de manera más directa lo que debe hacer, apoyando sus intentos y orientándolo para que logre el objetivo de aprendizaje.

4. ¿Qué podría hacer el personal de la institución para que Michel aprendiera a comunicarse con sus compañeros?

- ¿Qué podrían hacer en casa?
- Se sugiere que el niño tenga actividades extracurriculares ¿Cuál es su opinión acerca de esto?
- ¿Qué actividades propondría usted?

Las estrategias más recomendables para propiciar que M se comunique son el modelamiento y el habla paralela, ya explicados. Cuando M comience a responder a esta estimulación mediante

intentos comunicativos más comprensibles, se debe usar la expansión o extensión de sus emisiones, por ejemplo, si dijera “¡a to!” (mira gato) se le puede decir: “Sí, mira el gato” (pausa) “está dormido” (suponiendo que el gato esté dormido). Se trata de identificar lo que quiere decir, darle un modelo para que lo diga, y ya que logre expresarse, ampliar su repertorio. Es muy importante no hacer rutinas de repetición de palabras fuera de contexto o seleccionadas por los adultos, sino usar sus intereses e intentos de comunicación como los temas o disparadores de la conversación. A los compañeros hay que entrenarlos en estas mismas técnicas e indicarles que deben hacer un esfuerzo por incorporar a M a sus actividades y para entender lo que él quiere decirles. La ventaja es que los niños suelen ser más sensibles a los intentos comunicativos no verbales que los adultos.

Habría que explorar los intereses del niño y los recursos de la familia para definir qué actividades extracurriculares se pueden recomendar. Las actividades extracurriculares podrían aportar otras experiencias menos demandantes que las escolares y en ese sentido dar confianza a M para establecer relaciones interpersonales. Quizás serían útiles actividades plásticas para promover la expresión sin demanda verbal.

5. ¿Qué opinan de la idea de la madre de no inscribirlo en una escuela regular? ¿Cuál considera que es la mejor opción?

Me parece que la opinión de la madre responde a los pobres resultados que hasta ahora ha visto con M en el JN regular. Para convencerla de la pertinencia de la escuela regular ella tiene que ver algunos avances, tiene que sentirse apoyada y no tan descalificada. Se reporta que la madre no colabora, habría que explorar a qué se debe esta resistencia. Es probable que se sienta “bajo la lupa” y sin suficiente orientación. Por ejemplo, hacerla firmar una carta compromiso puede vivirse como una carga muy fuerte y hostil, pues pareciera que la escuela “le hace un favor que ella tiene que pagar”, en todo caso el compromiso debiera ser mutuo y de común acuerdo. La escuela regular parece la mejor opción para M, pero debe ser una escuela que apoye tanto al niño como a su familia, pues es evidente que se sienten desorientados y, en cierta forma, no aceptados.

6. ¿Cuál creen que sea la razón por la cual tanto la maestra como el equipo de Unidad Móvil, no reporten avances en ninguno de los campos formativos?

Es posible que tanto la maestra como la UM no tengan expectativas claras y realistas en relación con M, por lo que no logran apreciar lo que él puede haber avanzado. En general, es difícil que un chico no tenga algún avance o logro, lo que sí es común es que esos logros no sean reconocidos porque no corresponden con los logros que se esperan.

Actividad 1.6 Evaluación del bloque

Propósito: determinar que los participantes hayan adquirido los conocimientos esperados del bloque, dando propuestas acertadas de atención a un caso de un alumno con dificultades en la competencia comunicativa.

Tipo de actividad: análisis y síntesis de la información / pares.

Tiempo: 60 minutos

Consignas: para llevar a cabo la evaluación del bloque será necesario que usted escriba de forma breve un caso de algún alumno con dificultades en su competencia comunicativa que en el pasado le haya generado alguna dificultad para su atención.

Antes de iniciar la redacción del caso, revise las rúbricas para saber los requisitos que requiere esta actividad.

El siguiente cuadro le servirá como guía para redactar su caso, redacte de forma clara y breve.

DESCRIPCIÓN DEL CASO DE:
a) Datos generales (edad, sexo, ciclo escolar, rasgos significativos del alumno)
b) Situación familiar (composición familiar, comportamiento frente a las dificultades del alumno, apoyo recibido, dificultades dentro de la familia)

c) Situación escolar (desempeño académico, apoyo del docente o personal de la institución, desenvolvimiento social)

d) Descripción de dificultades de la competencia comunicativa (describa brevemente la forma de comunicación del alumno, comportamientos, etc)

e) Mencione las principales estrategias utilizadas para la atención del caso:

1.

2.

3.

4.

Una vez que terminó la redacción del caso espere a las indicaciones de su coordinador.

Ya que ha intercambiado su caso, mencione, con base en los conocimientos adquiridos durante el bloque, al menos cinco estrategias que usted implementaría para la atención del caso que su compañero describió; describa la estrategia que usted ha considerado, la forma de implementación de la estrategia (lugares, con quienes la implementaría, cómo la implementaría) y los resultados que usted esperaría obtener con esa estrategia.

ESTRATEGIAS PROPUESTAS:

1.

2.

3.

4.

5.

Estrategias propuestas por: _____

Recuerden revisar la rúbrica antes de elaborar ambas partes de la actividad, pues esto les permitirá tener mejores resultados con la evaluación.

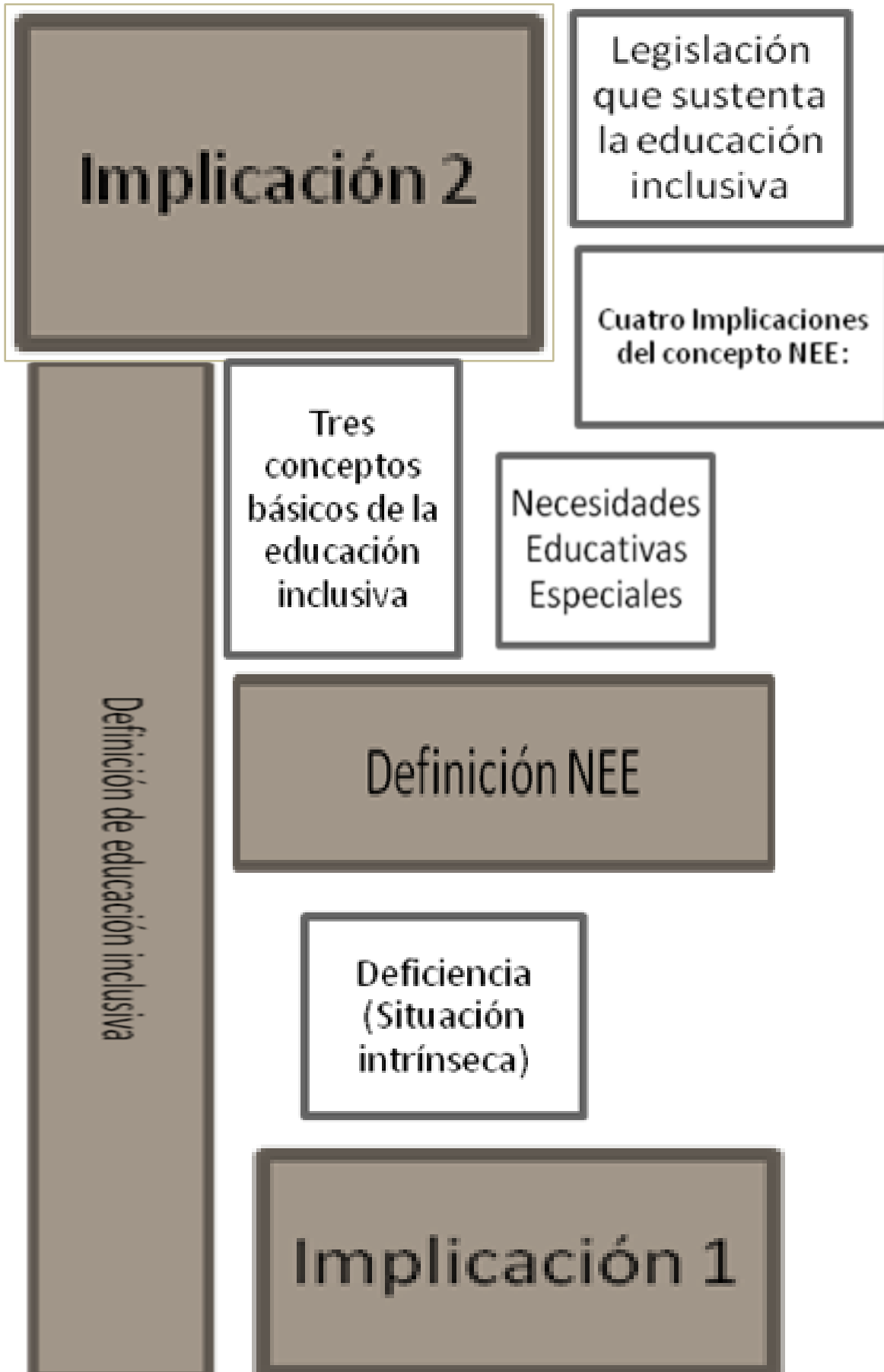
	0 Sin participación	1 Por debajo de la expectativa	2 Cumple parcialmente la expectativa	3 Cumple completamente la expectativa	4 Supera la expectativa
Primera Parte	No realiza la actividad	Contesta tres o menos de los primeros cuatro incisos del cuadro.	Contesta los primeros cuatro incisos, sin aportar información relevante.	Contesta los primeros cuatro incisos, dando información completa y relevante.	Contesta los primeros cuatro incisos, dando información completa y relevante; escribiendo de forma clara y ordenada.
Segunda Parte	No da estrategias nuevas a las ya planteadas.	Solamente escribe una o dos estrategias.	Escribe tres estrategias.	Escribe cuatro estrategias, de forma clara, además de justificarlas.	Escribe más de cuatro estrategias de forma clara justificándolas.

Para reflexionar, ¿Y ahora qué?

A lo largo de este bloque se pudo dar cuenta de la necesidad de atender las necesidades comunicativas de sus alumnos, desde situaciones básicas como acercarse al alumno y tratar de entenderlo cuando no tiene completo manejo del lenguaje, hasta implementar acciones dentro del salón de clases que les permitan a nuestros alumnos, ya de adultos poder comunicarse libremente.

Aprendió situaciones a implementar desde el preescolar hasta secundaria, con todo tipo de alumnos, ahora impleméntelo día con día; si cree que necesita mayor profundidad sobre el tema, coméntelo y busque la información que necesita.

ANEXO 1



Implicación 3

Adecuaciones de
acceso o
personales

Adecuaciones
curriculares

Modificaciones o
provisión de recursos
especiales que van a
facilitar que los alumnos
y alumnas con
necesidades educativas
especiales puedan
desarrollar el currículo
adaptado

Crear condiciones
físicas en los
espacios y el
mobiliario de la
escuela.

Definición de
adecuaciones
curriculares

Adecuaciones
Curriculares
Significativas: (dar
definición)

Conseguir que el
alumno alcance el
mayor nivel de
interacción y
comunicación con las
personas de la
escuela.

Adecuaciones
Curriculares No
significativas: (dar
definición)

Enseñanza y el
aprendizaje, los
logros, las
actitudes y el
bienestar de todos
los jóvenes son
importantes. Las
escuelas eficaces
son escuelas
educativamente
inclusivas

Minusvalía
Discapacidad
(Exteriorizada)
(Objetivizada/
Socializada)

Dakar 2000-2015

Adecuaciones

Orientaciones
generales para el
funcionamiento de
los servicios de
educación especial

Discapacidad
(Exteriorizada)

Escuela
inclusiva

implicación 4

Educación Inclusiva

Declaración
Mundial de la
Educación
para Todos

Declaración
de Salamanca

Es necesario conocer las
características del grupo y
de cada uno de los niños.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas (Versión Electrónica)
- Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtién, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. Consultado el 24 de agosto de 2009. www.oei.es/efa2000jomtien.htm.
- Díaz-Caneja, P., & Ruiz de Apodaca, R. Adaptaciones curriculares
- Duk, C., Hernández, A. M., & Sius, P. Las adaptaciones curriculares: una estrategia de individualización de la enseñanza.
- García Cedillo, I. (2009). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe: diagnóstico actual y desafíos para el futuro*. México: Banco Mundial- UASLP.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A., & Puga, R. I. (2000). Las adecuaciones curriculares. In *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP- Fondo mixto de cooperación técnica y científica México-España.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A., & Puga, R. I. (2000). Necesidades educativas especiales. En: *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP- Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ministerio de Educación y Ciencia España. (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Declaración de Salamanca y Marco de Acción*. Madrid/ UNESCO/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- Romero, S. (1999) La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico- prácticos para los profesores de educación básica. México, D. F.: SER/ Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México- España.
- Torres R. M. (2000). *¿Qué paso en el Foro Mundial de la Educación?* Theorethikos, año III, número 4, Octubre –Diciembre. Universidad Francisco Gavidia. San Salvador, El Salvador.

Bloque 2

Necesidades educativas especiales de las niñas y los niños con problemas de conducta



Bloque 2

Necesidades educativas especiales de las niñas y los niños con problemas de conducta

Introducción

Los problemas sociales, el cambio en la estructura familiar, el acceso a la tecnología, la ruptura de algunos valores, entre muchas otras cosas, han generado que el alumno presente de forma recurrente problemas de conducta y que la escuela no cuente con las herramientas necesarias para atacar esos problemas.

Con frecuencia, algunos profesores atienden estas dificultades de forma intuitiva, sin obtener resultados y generando mayores dificultades escolares, el único resultado es un gran sentimiento de frustración y desesperación frente a la situación.

El presente bloque muestra una postura global frente a los problemas de conducta, además de proporcionar ideas y alternativas que le ayuden al docente a hacer frente a estas situaciones de una forma efectiva, para así ayudar a mejorar el comportamiento de los alumnos.

Propósitos

- Comprender la importancia de atender a los alumnos que presentan problemas de conducta de forma adecuada, para mejorar su desempeño académico y mantener un nivel apropiado de clima áulico.
- Conocer las causas más comunes asociadas a los problemas de conducta.
- Proporcionar a los participantes las alternativas y herramientas necesarias para brindar atención a los alumnos que presentan problemas de conducta en el entorno escolar.
- Sensibilizar a los participantes sobre la aplicación de prácticas que resulten más adecuadas para la atención a los alumnos que presentan problemas de conducta.

Actividad 2.1 ¿Por qué se comportan así?

Propósito: tener una visión global de los problemas de conducta, además de conocer algunas herramientas básicas para su implementación en el ambiente escolar.

Tipo de actividad: análisis de contenido / pares.

Tiempo: 50 minutos

Consignas: en conjunto con su pareja, realicen la lectura del resumen 2.1.

Datos de identificación de la lectura:

March, R. (2007) Claves para la intervención con menores acogidos en recursos residenciales, que presentan conductas problemáticas. *Intervención Psicosocial*. Vol. 16 N.º 2 Pp. 213-22

Síntesis de la lectura: el presente artículo nos proporciona pautas muy bien definidas de atención a niños con problemas de conducta, en un ambiente específico, como lo son los Centros de Atención a la Infancia, sin embargo estas alternativas son aplicables al aula regular. Este artículo además nos proporciona sencillos esquemas que podemos utilizar para la prevención de estos conflictos, haciendo de la escuela un lugar estable que proporcione al alumno un ambiente de seguridad y entendimiento.

Resumen 2.1

March define como niños con trastornos de conducta a:

- a) Los chicos que se portan bien en casa pero tienen dificultades para adaptarse a entornos nuevos;
- b) Los chicos que tienen un temperamento difícil, pero que no alcanza para clasificarlos como un trastorno;
- c) Los chicos que presentan trastorno negativista desafiante o conducta antisocial;
- d) Las niñas y niños con una patología seria: limítrofes y paranoides, por ejemplo.

El autor menciona que, en cuanto a la etiología de estas dificultades, se sabe que hay un componente hereditario y biológico, pero también resulta incuestionable que el ambiente influye de manera determinante, por ejemplo por estilos educativos inconsistentes o muy autoritarios, maltrato, abandono, abuso físico y sexual o tener modelos de comportamiento nocivos.

March hace una pregunta muy importante: ¿por qué se mantienen las conductas problema (CP), por qué no desaparecen? Revisa la literatura y contesta que, de acuerdo con distintos autores, lo que permite su mantenimiento es que sirven a sus propios fines y porque es eficaz para obtener beneficios inmediatos a corto o medio plazo. Señala que las CP tienen cuatro posibles finalidades: búsqueda de atención, escapar a una tarea, búsqueda de un bien material o una actividad reforzante y descarga emocional o física (refuerzo sensorial). Además, los cuidadores refuerzan y agravan estas CP, especialmente cuando están cansados de los conflictos y sus conductas empiezan a ser inconsistentes. Esto es especialmente importante porque la tendencia generalizada de los adultos es a castigar. Y los castigos se perpetúan y escalan porque: en el corto plazo son efectivos y porque permiten la descarga emocional del adulto. Sin embargo, a la larga los castigos refuerzan la conducta que se quiere controlar y genera resentimiento en los chicos.

Otra fuente de CP se produce cuando en los menores se produce un cierto desajuste perceptivo, pues tienden sentirse injustamente perseguidos y reaccionan mal contra el ambiente: al interpretar entornos ambiguos como "hostiles", se defienden "atacando", y al verse rechazados, confirman sus expectativas en relación con el entorno, asumiendo que los demás les "excluyen". En casos más graves se produce el etiquetado secundario, asumido por estos sujetos como verídico, por lo que terminan siendo "desviados".

¿Cómo prevenir las CP?

Aunque March remite esta pregunta a los Centros residenciales, se pueden parafrasear para aplicarlos a las escuelas. Menciona que deben cumplir con las siguientes características:

Estar limpias, ordenadas y con suficientes recursos:

Que se realicen las rutinas que dan seguridad y un sentido de pertenencia;

*Que realicen actividades satisfactorias;
Seguras, que no se permitan las agresiones;
Que promuevan el cariño entre sus miembros;
Que preserven la seguridad emocional.*

Por otro lado, March propone que la prevención de las CP se haga a partir de un marco normativo, con un protocolo para responder a una crisis e intervenir sobre las causas que las provocan.

En relación con el encuadre normativo, menciona que éste:

1. Que prevea de seguridad a través de la relación con el personal:

Los chicos deben contar con al menos una persona que tenga un compromiso afectivo con ellos. Esta alianza positiva puede proveer el punto de seguridad afectiva necesaria y da al niño de un *vinculo seguro y reparador*; además, el apoyo del grupo de pares, dentro y fuera del centro, permitirá a aquel descentrarse y trascender en la conquista de su autonomía.

2. Facilitar el establecimiento de unos límites claros:

El encuadre afectivo debe complementarse con otro de carácter normativo, comprensible, flexible y razonado, que dé los límites de la vida en el centro y devuelva la responsabilidad al adolescente de sus propias acciones. Se debe asumir que las normas deben respetarse por ser necesarias para la convivencia. Debe exigirse su cumplimiento de manera muy firme. Este marco debe ser asumido por todos, y debe expresarse en un reglamento interno, que a su vez debe complementarse con reglamentos en cada aula.

3. Funcionar como un equipo firme y sin fisuras

Debe propiciarse una buena comunicación horizontal e interna entre los microsistemas, y externa con los elementos ajenos al centro. La organización de los centros debería estar lo más normada posible, de tal modo que con esto se apoye al máximo la tarea educativa.

Se pretende que en encuadre lo asuma la comunidad educativa en su conjunto, de forma unánime, con un líder (Director) que ejercerá un rol de apoyo y coordinación, debiendo cuidar que la información circule en todas direcciones. Se necesitan equipos que trabajen de manera colegiada, funcionales y escasamente jerarquizados.

4. Un marco flexible y dinámico

Este marco debe ser accesible a los niños, quienes deben tener la posibilidad de proponer cambios.

5. Resultar predecible

Por último, una de las funciones básicas del encuadre será la de que permita predecir consecuencias ante la presencia de CP. Así, si se requieren unos límites que aseguren el bienestar individual y la convivencia del grupo y los incumplimientos de las normas deben llevar siempre una serie de consecuencias, las cuales deberán cumplir una serie de condiciones para ser eficaces:

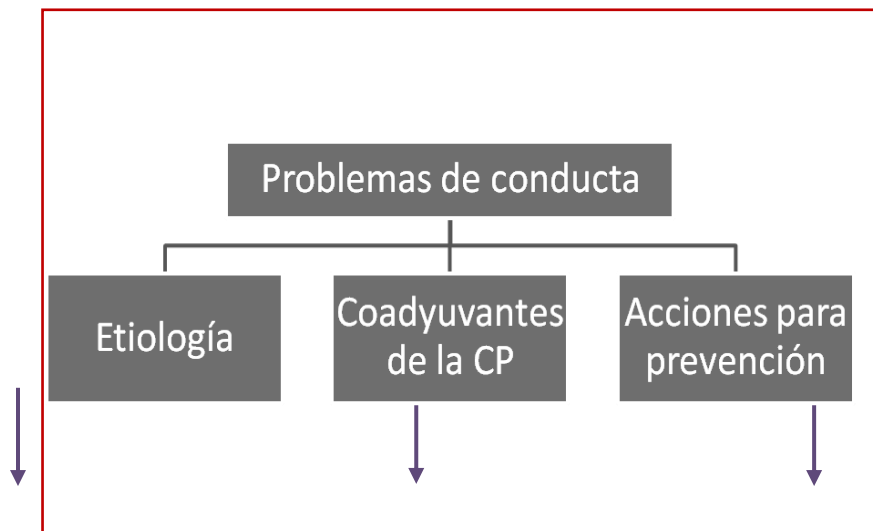
- a) *Que no atenten en ningún caso contra los derechos básicos* de los niños.
- b) *Ser lógicas*: relacionadas o derivadas directamente de la conducta problemática en cuestión, no arbitrarias.
- c) *Ser naturales*: la consecuencia lógica viene por sí misma, sin intervención alguna del educador.

- d) *Estar consensuadas*: de tal forma que, en la medida de lo posible, las respuestas obedezcan a un desafío y no a criterios personales tomados sobre la marcha y producto de la improvisación.
- e) *Aplicarse de forma individualizada*: como cada menor es distinto, las exigencias, recompensas y correcciones deberán ser también diferenciales.
- f) *Aparecer de manera inmediata*: contiguas y contingentes o predecibles a la realización de la conducta.
- g) *Ser reparatorias*: en la medida en que sea posible, las "consecuencias" deben ser útiles y productivas tanto al niño que presentó la conducta como al agraviado (si lo hay) y al resto de la colectividad, e inducir a la reflexión (disciplina inductiva).
- h) *No ser exclusivamente conductuales*: será necesario reflexionar junto con el niño o adolescente acerca de cuáles han sido los efectos de la conducta, buscando otras vías más socializadas de alcanzar el mismo fin.

(Tomado de March, 2007: 222-225)

Una vez realizada la lectura elabore un cuadro sinóptico, con la etiología, los coadyuvantes de conducta problema y las acciones para prevenir los problemas de conducta.

A continuación aparece una base para que usted pueda realizar su cuadro sinóptico:



Actividad 2.2 Roberto en problemas

Propósito: sensibilizar a los participantes sobre situaciones frecuentes que aparecen en el contexto escolar y desarrollar estrategias para atender estas situaciones.

Materiales: video

Tipo de actividad: análisis y reflexión de contenido.

Tiempo: 90 minutos

Consignas: a continuación se procederá al análisis del caso, preste atención a las indicaciones del coordinador y durante la proyección este atento al video, a continuación encontrará un cuadro para realizar notas de observación.

Datos de identificación del video:

(Junio de 2010) Caso Roberto, conducta disruptiva. (Ávila, A. Entrevistadora, & Ramírez, Editor)

Síntesis del video:

En el video se muestra un adolescente del 4to año de primaria, quien comenta diversas situaciones dentro del ambiente escolar, situaciones que le agradan, le desagradan, algunas que cambiaría. También comenta cómo es él dentro de la escuela y sus aspiraciones en el futuro.

A continuación lea atentamente la descripción del caso de Roberto.

Síntesis del caso: Roberto es un adolescente de 13 años que repite el cuarto año de primaria, es un alumno con conductas disruptivas, dentro del salón de clases no realiza las actividades que se le piden, en casa carece de apoyo, además de que el nivel escolar promedio en casa es bajo. La directora de la escuela recomendó a la madre buscarle un escuela abierta por la tarde, a partir de este momento el desempeño de Roberto disminuye, finalmente deciden en la escuela dar de baja al joven.

ROBERTO
(Conducta disruptiva)

Lic. Aída Ávila Martínez

A continuación vamos a analizar el caso de un alumno identificado con conductas disruptivas dentro del aula. Las quejas constantes de los docentes se basan en que el alumno presenta continuamente conductas violentas, desinterés total por las actividades académicas, y nulo respeto ante la autoridad.

Con el objetivo de empezar a comprender las conductas problema del alumno, se hará una breve descripción de cada uno de sus ambientes estructurantes: escuela, familia y entorno social, con lo cual se brindará una panorámica de su situación. Además se presentará alguna información obtenida de entrevistas realizadas a su directora, a su docente y al mismo alumno. Se intentó contactar a la madre, pero faltó a tres citas que ya se habían concertado, al salir el niño de la escuela, se perdió todo contacto con ella.

Perfil del alumno

Roberto es un niño de 13 años. Actualmente está cursando, por segunda vez, el 4to grado de primaria. Ha repetido en tres ocasiones algún grado escolar. Hace 4 años que ingresó a su actual escuela, entró para cursar el 3er grado, a los 10 años de edad, pero repitió de año.

Roberto es tres o cuatro años más grande que el resto de sus compañeros. Físicamente es muy alto y está un poco pasado de peso, cuestiones por las cuales sus compañeros lo molestan frecuentemente. Se le dificulta mucho leer y escribir, no participa en la dinámica grupal, no sigue las actividades, molesta mucho a sus compañeros y sólo se llega a involucrar e interesar en alguna actividad cuando está relacionada con dibujar, para lo cual el alumno tiene mucha habilidad.

Sus calificaciones son bastante bajas, y debido a su mala conducta y poca colaboración, la directora le propuso a la madre que lo llevara a clases de regularización por las tardes, en una escuela abierta en la cual le den su certificado de primaria, y que sólo acuda a la escuela a regularizarse.

Situación familiar

Roberto es el menor de tres hermanos, su hermana la más grande tiene 19 años, no estudia, no trabaja y nada más terminó la primaria. Su hermano tiene 15 años, vive con su pareja y está a punto de ser papá, no terminó la primaria. Su madre cuida a un sobrino recién nacido, hijo de su hermana, trabajo por el cual no recibe ninguna remuneración. El padre de Roberto falleció hace cuatro años, fue atropellado en un accidente de tránsito cuando se dirigía de regreso a su casa después del trabajo.

La situación económica es muy precaria, puesto que su único ingreso es la pensión del papá. Roberto vive con su mamá y su hermana en una colonia muy peligrosa de la ciudad de San Luis Potosí. En la colonia hay mucho pandillerismo y asaltos. Todas las tardes Roberto está en la calle con sus amigos en los videojuegos o en otras colonias aledañas. La madre pasa todo el día en casa de sus papás, Roberto no va ahí porque según reporta la mamá, el abuelo lo regaña mucho en general, y le llama mucho la atención en particular porque va mal en la escuela, tanto en calificaciones como en conducta, y además porque no hace nada de provecho por las tardes. Estos comentarios enfurecen a la madre y los desmiente, pero la situación no cambia.

Conducta del alumno dentro del aula

Roberto es un alumno que tiene nula atención a las explicaciones de su profesor y por lo tanto no sigue la clase. Continúa se para de su lugar a molestar a sus compañeros, se burla mucho de

ellos y les toma sus cosas sin su consentimiento. Con mucha frecuencia dice comentarios fuera de lugar para que sus compañeros se rían. Les habla por sus “apodos”, lo cual causa gracia al resto del grupo. Se dirige de una manera muy agresiva con ellos y, de hecho, no es amigo de ninguno.

Interrumpe en demasía la explicación del docente. Algunas veces canta mientras se está explicando un tema o se pone a jugar mientras el resto de sus compañeros está trabajando. El maestro tiene que estarle llamando constantemente la atención y pedirle que guarde silencio para que le permita seguir con la explicación del tema. Ignora lo que el maestro le indica, incluso voltear su mirada a otro lado cuando éste le está hablando o dando una indicación.

No trabaja, no lleva tareas, va atrasado en lectura y escritura, solamente se concentra algo en la actividad cuando se trata de dibujar.

Antecedentes

La primera vez que vi a Roberto estaba peleándose durante el recreo con un compañero de 6to., Germán, el cual tenía una piedra grande y amenazaba con lanzársela a Roberto; éste tenía una rama de palma con la cual intentaba defenderse del posible golpe con la piedra. Ambos se decían palabras altisonantes y frases muy agresivas dirigidas a sus respectivas madres. Germán retaba mucho a Roberto a que se golpearan y con ello arreglar sus diferencias. Varios alumnos observaban la escena, ninguno iba a buscar a la directora o a algún maestro para que interviniera, al contrario, la mayoría los estimulaba e incitaba a que se le peleasen.

En esa ocasión, intervine para evitar que los niños salieran lastimados físicamente. Tome a Roberto del brazo y lo aleje de la escena, ya más tranquilo y con menos enojo, estuvo dispuesto a platicar conmigo. Reportó que constantemente ese compañero lo molestaba diciéndole que su mamá era una prostituta, que él lo sabía porque su papá la contrataba muy seguido. El enojo fue disminuyendo y fueron apareciendo sentimientos de tristeza y de impotencia por lo que le decían de su mamá, hasta que al final comenzó a llorar porque le dolía mucho que dijeran eso de su mamá, cuando todo era una mentira... pero aún así le faltaban al respeto. Su semblante era ahora el de un niño tímido y con mucha tristeza.

Perspectiva de la directora

“Roberto es un alumno que recibimos bajo circunstancias muy específicas. Hace cuatro años que ingresó a nuestra escuela. Recientemente había fallecido su papá, de hecho ese fue el motivo por el que la mamá decidió inscribirlo en nuestra escuela; con la pérdida del papá, la situación económica de la familia entró en crisis y, bueno, nuestra institución está dirigida a personas de escasos recursos o pertenecientes a grupos vulnerables.

“Cuando Roberto ingresó a nuestra escuela era muy tímido, cohibido y casi no se relacionaba con sus compañeros. Lo aceptamos pese a que ya tenía un año escolar repetido. Los tres primeros años, el alumno hacía caso, trabajaba lentamente pero lograba alcanzar los objetivos del año escolar, y sí aprendía. Sin embargo, este año cambió mucho, de repente se hizo muy agresivo con sus compañeros, no hace caso a su maestro, los reportes y llamadas de atención ya no le hacen nada, al igual que las suspensiones. El maestro reporta que ya no trabaja lo más mínimo dentro del salón de clases.

“En varias ocasiones tuvimos que suspenderlo debido a su conducta disruptiva. Cité a la madre en todas estas ocasiones para discutir y encontrar una solución para la problemática de Roberto. La

madre, nunca quiso aceptar la conducta de su hijo, simplemente decía que él no era así, que se le hacía muy extraño puesto en casa era todo lo contrario. Como no vi apoyo de parte de la madre, le sugerí que lo inscribiera en las tardes en una escuela abierta, que le entregáramos todos los papeles necesarios para que allá le dieran su certificado, y que sólo acudiera a nuestra escuela reforzar conocimientos. No sé qué paso que desde entonces Roberto, se comportó cada día peor, ya nada le importa.”

Perspectiva del docente

“Desde que inició el año escolar, Roberto se rehusaba a trabajar. Constantemente interrumpía mi trabajo, con sus comentarios fuera de lugar, o acciones graciosas para hacer reír al resto del grupo. Me he dado cuenta de que le cuesta mucho trabajo leer, lo hace muy lento y comprende muy poco, por eso mejor se dedica a molestar a los compañeros. A veces, cuando lo pongo a leer en voz alta, todos se burlan de él y lo imitan.

“A partir de la segunda mitad del ciclo escolar, su conducta empeoraba día con día. Poco a poco fui perdiendo autoridad con él, cada día me ignoraba más, trabajaba menos... hasta el grado de que sólo venía a la escuela a pelear con sus compañeros, ya ni sus libros y libretas traía. Busqué muchos medios para hacer entender a Roberto su mala conducta, pero él simplemente no quería venir a la escuela, al menos a aprender no, no tiene interés alguno al estudio. Llegó un momento en que me sentí ya incapaz para solucionar la situación, intenté todo y nada funcionó. Cada día su conducta distraía más al resto del grupo, así que delegué por completo el caso a la directora de la escuela.”

Perspectiva del alumno

“Vengo a la escuela porque me gusta aprender, y también vengo para estudiar y trabajar. Mi mamá es la que me dice que si vengo a la escuela, de grande sabré hacer algo bueno, y pienso que está bien. De grande me gustaría ser doctor, y por eso estudio y trabajo mucho. Las clases que más me gustan son las de inglés, computación y educación física, porque son divertidas y diferentes. Además los maestros no me regañan todo el tiempo, ¡hasta se me pasa bien rápido la clase!

“También me gusta venir a la escuela, porque aquí puedo ver a mis amigos. Bueno, algunas veces también me peleo con mis compañeros más grandes, pero es porque ellos me buscan bronca. De ahí en fuera, todo es muy padre de venir a la escuela.”

Conclusiones del caso

El comportamiento de Roberto continuó igual. El docente le reportó a la directora que el alumno no tenía ni el más mínimo interés de aprender ni de trabajar dentro del salón de clases y, que incluso desde que iba a la escuela abierta había perdido por completo el respeto ante él y a sus compañeros.

La directora intentó volver a discutir la situación con la madre. La citó, pero su respuesta y su petición eran sólo que no lo corriera de la escuela, porque de ser así no iba a tener donde dejarlo, ni quien se lo cuidara mientras ella se iba a trabajar.

Después de que tanto la directora como el docente analizaron el caso del alumno, decidieron darlo de baja de la escuela, porque de cualquier forma él iba a obtener el certificado en la escuela abierta, y no tenía ningún caso batallar con él.

En conjunto con su equipo, den respuesta a las preguntas que aparecen a continuación:

Preguntas guía:

¿Cómo considera la sugerencia de la directora de inscribir a Roberto a una escuela abierta (es una escuela a la que no tiene que asistir en un horario bien definido, va solamente a algunas asesorías y a presentar exámenes) para obtener el certificado?

¿Qué acciones pudo haber realizado el personal de la escuela para cambiar la situación y no darlo de baja?

¿Qué piensa de la decisión de la maestra de delegar la responsabilidad del chico a la directora?

¿Cuáles considera que son las herramientas que necesita un docente para enfrentar situaciones como la de Roberto?

¿Qué opina de la actitud de la madre, considera que se pudo haber realizado alguna acción en específico con ella?

Suponga que el año entrante el niño quiere inscribirse otra vez a la escuela a cuarto grado, ¿qué recomendaciones le haría al maestro que le vaya a tocar?

Ahora revisen las respuestas ofrecidas por el Dr. Fernando Armendáriz. Compárenlas con sus respuestas y completen el cuadro que realizaron anteriormente.

RESPUESTAS DEL DR. FERNANDO ARMENDARIZ

¿Cómo considera la sugerencia de la directora de inscribir a Roberto a una escuela abierta (es una escuela a la que no tiene que asistir en un horario bien definido, va solamente a algunas asesorías y a presentar exámenes) para obtener el certificado?

El sugerir que vaya a otra escuela es la manera más política de deshacerse de él. Este es el argumento lógico que se ha usado atreves de los años para justificar toda la separación de niños con necesidades especiales.

¿Qué acciones pudo haber realizado el personal de la escuela para cambiar la situación y no darlo de baja?

Es un problema que ya pasaron muchos años sin que el sistema educativo haya podido impactar exitosamente la conducta académica y social de Roberto. Entre más tiempo pasa se hace más crónico su problema y se separa más de la capacidad de sus compañeros.

¿Qué piensa de la decisión de la maestra de delegar la responsabilidad del chico a la directora?

El niño se comporta cada vez peor porque ve que la mamá lo apoya y que la institución no tiene ningún control sobre él. El suspender a un niño normalmente funciona para empeorar el comportamiento, particularmente cuando no hay apoyo de parte de los padres. La decisión de suspenderlo beneficia al maestro y a la escuela, pero rara vez al niño. También está el factor de que el maestro y la dirección ya están cansados de él y lo tratan cada vez con menos interés. La investigación nos dice que los maestros normalmente no voltean a ver a los niños problemas pero sí les dirigen frecuentemente comentarios negativos. Se hace un cirulo vicioso que es difícil romper. Entre más mal se porta, más mal lo trata el maestro.

El ponerlo a leer en voz alta es una mala práctica, particularmente para un niño que no sabe leer. Es probable que el maestro lo haga como forma de contra-agresión. El maestro reporta que Roberto sólo viene a pelear con sus compañeros. Es muy probable que Roberto sienta que es la única actividad en la que puede participar al mismo nivel o mejor que los demás. También obtiene cierta diversión y atención que no puede generar de una manera socialmente aceptable. Parece que el maestro ya tiró la toalla. El decir que siente que no lo puede ayudar es una manera respetuosa de decir que ya está cansado de Roberto y que no lo quiere en su clase. Normalmente, los maestros dicen que el niño requiere ayuda especializada que ellos no poseen. ¡Qué manera más política de deshacerse de un niño!

¿Cuáles considera que son las herramientas que necesita un docente para enfrentar situaciones como la de Roberto?

Naturalmente que hubiera sido mucho más fácil haber intervenido cuando Roberto estaba en preescolar o en sus primeros años de escuela. La habilidad del maestro tiene que ser mucho mayor cuando los patrones de conducta indeseable ya están bien establecidos. Técnicas efectivas para educar a un niño como Roberto no son muy difíciles pero no son parte del repertorio que poseen muchos maestros de hoy en día. La postura “la responsabilidad del maestro es enseñar y la responsabilidad del niño es aprender” va de la mano con la postura “si el niño no aprende y se

porta mal, es que tiene una patología". Estas posturas no nos llevan a mejorar como maestros ni a lograr que todos los niños aprendan.

¿Qué opina de la actitud de la madre, considera que se pudo haber realizado alguna acción en específico con ella?

Parece que la familia ya trae una larga trayectoria de no valorar el estudio. Aparentemente, la mamá no exige que Roberto cumpla con su trabajo académico (tareas) y por lo tanto apoya la idea de que lo escolar no es algo importante. También lo defiende frente al abuelo y la escuela. Se tiene que hacer algo para que la mamá apoye, aunque sea un poco.

La solución de un caso como el de Roberto es difícil. No es difícil por las características de niño, sino por la los adultos que lo rodean. Primero, a la madre sólo parece interesarle tener un lugar donde le cuiden a su hijo. Se pudiera usar esa necesidad de la mamá y usar la amenaza de expulsarlo para lograr que la mamá apoye un poco (hacer que cumpla con su tarea). El hecho de que los padres no apoyen es un factor relevante, pero no determinante.

¿Suponga que el año entrante el niño quiere inscribirse otra vez a la escuela a cuarto grado, qué recomendaciones le haría al maestro que le vaya a tocar?

Ahora ya está muy grande para el grupo en el que está y es muy probable que fuera mejor que estuviera con compañeros de su edad. Para estar con compañeros de su edad, se requiere que los maestros sepan adaptar el currículo a la capacidad del Roberto. La mayoría de los maestros no saben hacer esto ni les gusta hacerlo.

A Roberto parece gustarle la escuela. Habría que ver con los maestros de Inglés, Computación y Educación Física si Roberto cumple con sus responsabilidades. También se puede evaluar si Roberto emite conducta disruptiva en estas clases y analizar la interacción con los maestros. Es probable que sí esté haciendo un mejor esfuerzo en estas clases y que su conducta disruptiva sea mucho menos frecuente. También es probable que Roberto reporte que estas clases le agradan porque lo dejan hacer lo que quiere. Por lo menos, Roberto reporta que lo regañan menos en estas clases.

Si fuera cierto que en ciertas clases Roberto hace más esfuerzo, entonces tenemos evidencias de que se puede tener éxito. También podemos analizar algunas características de los maestros que lo hacen responder apropiadamente.

Para poder tener éxito, la escuela pudiera buscar a un maestro o maestra que tenga interés en ayudar a Roberto. Este maestro pudiera ser alguien que ya ha tenido cierto éxito con él (como el de Computación o Inglés). Al maestro se le tendría que apoyar (más si no lo sabe hacer), ajustando el currículo para lograr que Roberto pueda obtener éxito al poner esfuerzo de su parte. Para que Roberto dé el esfuerzo necesario, el maestro necesita tener técnicas para motivarlo a trabajar. La mejor técnica es determinar qué le interesa a Roberto (dibujar, atención del maestro y compañeros, el recreo, etc.) y hacer que obtenga estos privilegios al mostrar esfuerzo en su trabajo. No se le tiene que estar exigiendo a que trabaje. A la fuerza sólo se hace más renuente. Se tiene que dejar que Roberto tome la decisión de cumplir con su trabajo para tener acceso a lo que desea. El maestro también tiene que saber cómo controlar que Roberto no obtenga atención por medio de conductas indeseables (llamar por apodos, hablar fuera de tiempo, etc.). Tiene que reclutar la ayuda de los compañeros para que no se rían y no den atención a Roberto cuando interrumpa. El maestro logrará el éxito si puede hacer que Roberto no obtenga atención al emitir las conductas indeseables y que sólo obtenga lo que desea al comportarse apropiadamente.

Como se podrá ver, una evaluación funcional de la conducta de Roberto requiere más información de la que está en la descripción de este caso. Hay partes que sí tienen más detalle y esto facilita poder determinar los beneficios que logra obtener Roberto al comportarse inapropiadamente.

Roberto no pone atención. El no poner atención típicamente se considera una patología del niño. No estoy negando que a Roberto se le pueda hacer difícil concentrarse, pero en la mayoría de los casos, parte de la desatención es funcional. Es posible que Roberto ya aprendiera a hacerse el incapaz para pasarla bien. Para evaluar si Roberto se puede concentrar, se le podría dar una tarea que tenga que cumplir para tener acceso a algo muy importante (dibujar, por ejemplo). Normalmente, podemos ver con este tipo de prueba que el niño se puede enfocar y terminar la actividad para tener acceso al material de dibujo. Esto nos indica que sí puede concentrarse, pero generalmente no hay razón práctica por la cual él tiene que hacerlo. El obtiene todo lo que quiere sin tener que hacer ese esfuerzo.

La información del caso también nos dice que Roberto emite conductas disruptivas (tomar cosas de sus compañeros, llamarles por apodos, interrumpir al maestro, etc.) Estas conductas son normalmente las que emite un niño que está queriendo llamar la atención. La descripción del caso nos da un poco de información sobre cómo responden los compañeros y el maestro. La información de que “a los compañeros les causa gracia” creo que significa que se ríen de lo que Roberto dice. El hacer reír a sus compañeros es un reforzador potente, y más aún si no sabe obtener la atención de los compañeros de ninguna otra forma. Hay que tomar en cuenta que no tiene amigos ni maneras apropiadas de llamar la atención.

Naturalmente que le causa tristeza lo que dicen de su mamá pero me imagino que él no se quedó atrás en lo que le dijo al otro niño. Hay que recordar también que el hacerse víctima con los adultos le trae muchos beneficios (más plática y menos castigo).

Tendríamos que observar cómo se desarrollan estos conflictos para saber la función que le sirven a Roberto. El pleito puede ser una de las pocas actividades en la que está al par o mejor que sus compañeros. También puede ser que obtenga cierta atención por pelear. Tendría que observar más para hacer una determinación.

Actividad 2.3 Nuestros casos

Propósito: diseñar estrategias de atención a situaciones vividas anteriormente.

Materiales: plumones para pizarrón, o bien rotafolios y plumones.

Tipo de actividad: reflexión y análisis de situación /grupal y pequeños grupos.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: tómese unos minutos para pensar en algún con dificultades de comportamiento que le haya generado mayor conflicto durante su labor docente. Realice una breve, pero completa descripción de la conducta de su alumno.

Mi caso:

El caso del salón:

Situaciones que mantienen o aumentan las conductas disruptivas		Acciones de los padres para contener la conducta disruptiva

Acciones que tendría que realizar el maestro para ayudar al niño		Acciones a realizar por parte de la institución

Actividad 2.4 Observando detenidamente

Propósito: aprender una forma de detección y análisis de los problemas de conducta.

Tipo de actividad: reflexión de contenido / individual.

Tiempo: 50 minutos

Consignas: a continuación lea el extracto 2.4.

Datos de identificación de la lectura:

Reyzábal, M. et al. (2006) Respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta. Madrid. Consejería de educación, comunidad de Madrid.

Síntesis de la lectura: la lectura nos ofrece una práctica y funcional forma de realizar la evaluación de la conducta disruptiva de los alumnos, utilizando como método primordial la observación. Dentro del texto se destaca la labor del docente como principal evaluador de dicha conducta, pues es quien realmente enfrenta la situación diariamente.

Extracto 2.4

Análisis Funcional de la Conducta

Como se ha dicho anteriormente, en todo el proceso evaluador el profesor es un agente valiosísimo y especialmente en la primera fase de detección. La recogida inicial de información pretende por una parte, orientar el seguimiento sucesivo de evaluación y, por otra, constituye una oportunidad para que el docente reflexione sobre la naturaleza de la conducta, en cuestión, y la describa detalladamente. Para ello, el profesor recogerá información relacionada con la conducta que manifieste el alumno y las variables personales y ambientales que pueden estar asociadas a los problemas que presenta. El análisis de una conducta desadaptada implica el estudio del conjunto de circunstancias y acontecimientos que interactúan con la misma, para ello, el profesor en colaboración con el orientador utilizará, entre otros instrumentos, escalas de observación.

Teniendo en cuenta lo anterior se deberá:

Detectar las conductas- problema.

- Definir las conductas – problema.
- Observar la conducta y registrarla de forma sistemática.
- Analizar todos los posibles determinantes que incidan en la conducta:
 - Antecedentes.
 - Respuestas emocionales y conductuales.
 - Consecuentes.
- Marcar los objetivos de cambio de las conductas- problema y temporalizarlos.

Suele ser útil que al principio se recoja un conjunto amplio de comportamientos que nos muestren la incidencia de la conducta del alumno en la interacción con sus compañeros, con el profesorado y con el aprendizaje.

A continuación se señalan, a modo de ejemplo, una serie de indicadores y de preguntas que pueden considerarse en esta primera fase de la evaluación:

1. Definición de la conductas- problema

a. Se especificará, en términos operacionales, la alteración o alteraciones de conducta del alumno que se observan en el aula; tanto los excesos como los déficits conductuales y la inadecuación situacional de la conducta.

b. Se especificarán las características objetivas de la conducta y a dimensión o dimensiones que la definen: - Tasa de ocurrencia ¿Cuántas veces ocurre la alteración de conducta de un alumno en un determinado período de tiempo? , - Duración ¿Cuánto dura una conducta determinada? e - Intensidad. Este concepto es el más complejo de medir y el más subjetivo, ya que se valora la gravedad de la conducta desde la percepción del profesor.

c. Se especificará el contexto espacio- temporal en el que ocurren los problemas de conducta del alumno. Es decir, dónde aparece la alteración de conducta y en qué situación y momento se presenta.

2. Análisis de las causas

¿Qué ocurre antes de que el alumno muestre la alteración conductual?

¿Cuáles son las condiciones que posibilitan un comportamiento inadecuado?

¿Qué pretende expresar el alumno con ese comportamiento inadecuado?

Responder a ésta y otras preguntas dará la pauta inicial de las posibles causas que provocan la alteración.

3. Análisis de las consecuencias

Dentro de este apartado tendrán que responderse interrogantes como los siguientes:

¿Qué sucede en la clase cuando se produce un problema de conducta? ¿Qué hace el profesor responsable en ese momento? ¿Los problemas de conducta interfieren con determinados tipos de aprendizaje?

Otros aspectos que deben tenerse en cuenta

Independientemente del registro observacional que se utilice, es importante que los profesores recojan información sobre los siguientes aspectos:

- Hay evidencia de interacciones sociales o comunicaciones alteradas o de un repertorio significativamente restringido de actividades e intereses.
- El alumno asiste a la escuela irregularmente o hay absentismo.
- Hay evidencias de hábitos alimentarios adecuados.
- El alumno ha participado en actos violentos o ha sido objeto de intimidación en la escuela.
- Existe evidencia de maltrato.

Estos aspectos pueden ser difíciles de detectar por que implican una observación del alumno más allá del grupo- aula, así como la colaboración de otros miembros del centro escolar o de la familia. Una vez recogida toda la información y realizado el análisis funcional de la conducta, el equipo docente, coordinado por el tutor y, en colaboración con el orientador del centro, iniciará el proceso de toma de decisiones para establecer medidas que puedan ser aplicadas desde el centro, o para que continúe la evaluación, ante la posibilidad de que el estudiante presente necesidades educativas especiales.

(Tomado de Reyzábal, 2006: 22-24)

Con base en el caso personal que redactó en la primera parte de la actividad 2.3 titulada “Nuestros casos”, realice el Análisis Funcional de la Conducta del alumno, que usted recuerda como la

experiencia más complicada de problemas de conducta. Para esto a continuación aparece un cuadro que le servirá de guía.

1. Definición de las conductas problema		
a. Especificación de la conducta		
b. Características	Tasa de ocurrencia	
	Duración	
	Intensidad	
c. Contexto espacio temporal		
2. Análisis de las causas		
3. Análisis de las consecuencias		

Actividad Alternativa

Propósito: tener una visión global de los problemas de conducta, además de conocer algunas herramientas básicas para su implementación en el ambiente escolar.

Tipo de actividad: análisis de contenido / pares.

Tiempo: 50 minutos

Consignas: junto con su pareja realice la lectura del resumen 2.1.

Datos de identificación de la lectura:

March, R. (2007) Claves para la intervención con menores acogidos en recursos residenciales, que presentan conductas problemáticas. *Intervención Psicosocial. Vol. 16 N.º 2* Pp. 213-22

Resumen 2.1

Síntesis de la lectura: el presente artículo nos proporciona pautas muy bien definidas de atención a niños con problemas de conducta, en un ambiente específico, como lo son los Centros de Atención a la Infancia, sin embargo estas alternativas son aplicables al aula regular. Este artículo además nos proporciona sencillos esquemas que podemos utilizar para la prevención de estos conflictos, haciendo de la escuela un lugar estable que proporcione al alumno un ambiente de seguridad y entendimiento.

March define como niños con trastornos de conducta a:

- a) Los chicos que se portan bien en casa pero tienen dificultades para adaptarse a entornos nuevos;
- b) Los chicos que tienen un temperamento difícil, pero que no alcanza para clasificarlos como un trastorno;
- c) Los chicos que presentan trastorno negativista desafiante o conducta antisocial;
- d) Las niñas y niños con una patología seria: limítrofes y paranoides, por ejemplo.

El autor menciona que, en cuanto a la etiología de estas dificultades, se sabe que hay un componente hereditario y biológico, pero también resulta incuestionable que el ambiente influye de manera determinante, por ejemplo por estilos educativos inconsistentes o muy autoritarios, maltrato, abandono, abuso físico y sexual o tener modelos de comportamiento nocivos.

March hace una pregunta muy importante: ¿por qué se mantienen las conductas problema (CP), por qué no desaparecen? Revisa la literatura y contesta que, de acuerdo con distintos autores, lo que permite su mantenimiento es que sirven a sus propios fines y porque es eficaz para obtener beneficios inmediatos a corto o medio plazo. Señala que las CP tienen cuatro posibles finalidades: búsqueda de atención, escapar a una tarea, búsqueda de un bien material o una actividad reforzante y descarga emocional o física (refuerzo sensorial). Además, los cuidadores refuerzan y agravan estas CP, especialmente cuando están cansados de los conflictos y sus conductas empiezan a ser inconsistentes. Esto es especialmente importante porque la tendencia generalizada de los adultos es a castigar. Y los castigos se perpetúan y escalan porque: en el corto

plazo son efectivos y porque permiten la descarga emocional del adulto. Sin embargo, a la larga los castigos refuerzan la conducta que se quiere controlar y genera resentimiento en los chicos.

Otra fuente de CP se produce cuando en los menores se produce un cierto desajuste perceptivo, pues tienden sentirse injustamente perseguidos y reaccionan mal contra el ambiente: al interpretar entornos ambiguos como "hostiles", se defienden "atacando", y al verse rechazados, confirman sus expectativas en relación con el entorno, asumiendo que los demás les "excluyen". En casos más graves se produce el etiquetado secundario, asumido por estos sujetos como verídico, por lo que terminan siendo "desviados".

¿Cómo prevenir las CP?

Aunque March remite esta pregunta a los Centros residenciales, se pueden parafrasear para aplicarlos a las escuelas. Menciona que deben cumplir con las siguientes características:

Estar limpias, ordenadas y con suficientes recursos;

Que se realicen las rutinas que dan seguridad y un sentido de pertenencia;

Que realicen actividades satisfactorias;

Seguras, que no se permitan las agresiones;

Que promuevan el cariño entre sus miembros;

Que preserven la seguridad emocional.

Por otro lado, March propone que la prevención de las CP se haga a partir de un marco normativo, con un protocolo para responder a una crisis e intervenir sobre las causas que las provocan.

En relación con el encuadre normativo, menciona que éste:

1. Que prevea de seguridad a través de la relación con el personal:

Los chicos deben contar con al menos una persona que tenga un compromiso afectivo con ellos. Esta alianza positiva puede proveer el punto de seguridad afectiva necesaria y da al niño de un *vinculo seguro y reparador*; además, el apoyo del grupo de pares, dentro y fuera del centro, permitirá a aquel descentrarse y trascender en la conquista de su autonomía.

2. Facilitar el establecimiento de unos límites claros:

El encuadre afectivo debe complementarse con otro de carácter normativo, comprensible, flexible y razonado, que dé los límites de la vida en el centro y devuelva la responsabilidad al adolescente de sus propias acciones. Se debe asumir que las normas deben respetarse por ser necesarias para la convivencia. Debe exigirse su cumplimiento de manera muy firme. Este marco debe ser asumido por todos, y debe expresarse en un reglamento interno, que a su vez debe complementarse con reglamentos en cada aula.

3. Funcionar como un equipo firme y sin fisuras

Debe propiciarse una buena comunicación horizontal e interna entre los microsistemas, y externa con los elementos ajenos al centro. La organización de los centros debería estar lo más normada posible, de tal modo que con esto se apoye al máximo la tarea educativa.

Se pretende que en encuadre lo asuma la comunidad educativa en su conjunto, de forma unánime, con un líder (Director) que ejercerá un rol de apoyo y coordinación, debiendo cuidar que la información circule en todas direcciones. Se necesitan equipos que trabajen de manera colegiada, funcionales y escasamente jerarquizados.

4. Un marco flexible y dinámico

Este marco debe ser accesible a los niños, quienes deben tener la posibilidad de proponer cambios.

5. Resultar predecible

Por último, una de las funciones básicas del encuadre será la de que permita predecir consecuencias ante la presencia de CP. Así, si se requieren unos límites que aseguren el bienestar individual y la convivencia del grupo y los incumplimientos de las normas deben llevar siempre una serie de consecuencias, las cuales deberán cumplir una serie de condiciones para ser eficaces:

- i) *Que no atenten en ningún caso contra los derechos básicos* de los niños.
- j) *Ser lógicas*: relacionadas o derivadas directamente de la conducta problemática en cuestión, no arbitrarias.
- k) *Ser naturales*: la consecuencia lógica viene por sí misma, sin intervención alguna del educador.
- l) *Estar consensuadas*: de tal forma que, en la medida de lo posible, las respuestas obedezcan a un desafío y no a criterios personales tomados sobre la marcha y producto de la improvisación.
- m) *Aplicarse de forma individualizada*: como cada menor es distinto, las exigencias, recompensas y correcciones deberán ser también diferenciales.
- n) *Aparecer de manera inmediata*: contiguas y contingentes o predecibles a la realización de la conducta.
- o) *Ser reparatorias*: en la medida en que sea posible, las "consecuencias" deben ser útiles y productivas tanto al niño que presentó la conducta como al agraviado (si lo hay) y al resto de la colectividad, e inducir a la reflexión (disciplina inductiva).
- p) *No ser exclusivamente conductuales*: será necesario reflexionar junto con el niño o adolescente acerca de cuáles han sido los efectos de la conducta, buscando otras vías más socializadas de alcanzar el mismo fin.

(Tomado de March, 2007: 222-225)

Una vez realizada la lectura, realicen la siguiente actividad que consiste en el análisis de mini casos, donde escribirán aspectos que consideran podrían estar generando y/o conservando la conducta problema y, por otro lado, las recomendaciones que harían para tratar a estos niños.

Mini caso 1

Víctor es un joven de 15 años, que estudia el segundo año de secundaria, presenta problemas de conducta dentro del salón de clases, insulta frecuentemente a sus compañeros, en especial a las mujeres, se le reprende sacándolo del salón, situación que él disfruta pues así "no hace nada", su promedio no es reprobatorio pues los maestros fácilmente lo premian cuando él hace un poco de trabajo. En general es el que mueve a todo el salón, sin él el salón funciona adecuadamente, así es que se vuelve un alivio que Víctor no este.

Dentro del salón, habla mal de su familia insulta a su madre, comenta que ella no sabe nada, parece que en casa no hay límites pues el joven llega a la escuela sin uniforme

En la escuela solo el director, quien tiene una forma muy agresiva de comunicarse con los alumnos es quien lo controla y a quien bien o mal atiende.

Origen y Conservación de la conducta	Recomendaciones

Mini caso 2

Edwin es un niño 4 años, de segundo de preescolar, al inicio era callado y retraído, cuando tomo un poco de más confianza y se volvió un tanto agresivo, si no se le da lo que quiere hace berrinche agarra las sillas y amenaza con golpear a quien se le acerque, hace lo mismo cuando llega su mamá y no le da lo que él quiere. Si está en el salón se le deja que haga el berrinche, cuando se calma se habla con él respecto a su comportamiento.

La madre actúa indiferente, sin reprenderlo, aunque se le comente que es necesario que su hijo obtenga atención respecto a la problemática.

Origen y Conservación de la conducta	Recomendaciones

Mini caso 3

Brian es un joven de 18 años, estudia el que podría llegar a ser su último año de prepa, si es que no reprueba otra materia, pues la maestra de Historia Universal decidió no aceptarlo nuevamente en su clase después de que él, le gritara por segunda ocasión frente al salón porque ella no le quiso recibir el trabajo.

La maestra es estricta y hasta un poco inflexible, no es la primera queja que se tiene del joven, pues constantemente sus profesores su quejan con el tutor.

La madre es atenta se habla con ella y ella media la situación entre los maestros y su hijo bastante bien, Brian ha salvado varias materias de esta forma, cuando su madre habla con su tutor y llega a un acuerdo con su hijo.

Origen y Conservación de la conducta	Recomendaciones

Actividad 2.5 Evaluación del bloque

Propósito: comprobar que los docentes hayan adquirido algunos de los conocimientos necesarios para atender de forma adecuada las dificultades de conducta que presentan sus alumnos.

Tipo de actividad: reflexión / individual

Tiempo: 50 minutos

Consignas: como evaluación deberán realizar un breve ensayo de los temas vistos a lo largo del bloque, englobando ambas lecturas y datos aprendidos con los análisis de casos, en especial con el caso revisado por el experto.

Utilice el espacio en blanco que aparece a continuación. Debe tener como extensión mínima una cuartilla. Antes de iniciar su ensayo revise el apartado de las rúbricas, para obtener buenos resultados al momento de la evaluación.

0	1	2	3	4
Sin participación	Por debajo de la expectativa	Cumple parcialmente la expectativa	Cumple completamente la expectativa	Supera la expectativa
No es reflexivo solo menciona alguno de los aspectos revisados a lo largo del bloque.	Solo menciona dos o tres aspectos revisados a lo largo del bloque	Es reflexivo, además de incluir cuatro o cinco aspectos revisados en el bloque.	Menciona al menos siete aspectos revisados a lo largo del bloque, incluyendo: etiología, algunas formas de prevención de la CP y el AFC.	Menciona todos los puntos revisados a lo largo del bloque, incluyendo: etiología, algunas formas de prevención de la CP, el AFC, factores que mantienen las CP y aspectos revisados por el experto.
No cumple con la extensión mínima del			Cumple con la extensión mínima del	Escribe más de una cuartilla.

ensayo.			ensayo.	
---------	--	--	---------	--



Para reflexionar, ¿Y ahora qué?

En este bloque usted pudo compartir muchas experiencias de dificultades que ha tenido dentro de su salón de clases, tal vez algunas de ellas fueron hace tiempo y ahora se le hace más sencillo, como dicen por ahí, es pan comido; pero habrá algunas otras que aún le causen dolor de cabeza, o algunas otras que están por venir. Lo importante es que ahora usted se lleva consejos, experiencias e ideas de muchos otros expertos, expertos que como usted han enfrentado a alumnos con toda clase de problemas de conducta y ahora, tiene todos esos consejos para enfrentarlos.

Haga uso de los lineamientos sencillos que aprendió, cuando enfrente cualquier situación que no se ha resuelto; haga un análisis detallado, vuelva a revisar, cuestiónese, tal vez hay algo que antes no había considerado que mantenga esa conducta.

Bibliografía

- March, R. (2007) Claves para la intervención con menores acogidos en recursos residenciales, que presentan conductas problemáticas. *Intervención Psicosocial. Vol. 16 N." 2* Pp. 213-22
- Reyzábal, M. et al. (2006) Respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta. Madrid. Consejería de educación, comunidad de Madrid.

Bloque 3

Necesidades educativas especiales de las niñas y los niños que viven en pobreza extrema



Bloque 3

Necesidades educativas especiales de niñas y niños que viven en pobreza extrema

Introducción

La educación es vista como el medio primordial para el desarrollo y fomento de habilidades y conocimientos, una forma de disminuir los niveles de pobreza y lograr la equidad, un mecanismo para la transmisión de valores sociales, actitudes, etc. Se ha fomentado la idea de que, para tener una mejor calidad de vida, es necesario tener una buena formación escolar; sin embargo, surge la pregunta: ¿qué tan eficiente está siendo la educación que se recibe para disminuir los niveles de pobreza?

La cifra de personas que viven en pobreza en el país es de alrededor de 55 millones, sin embargo se dice el número es mayor, y pareciera que la pobreza va en aumento, mientras que la educación de buena calidad se queda en promesas y buenas intenciones. Frente a este panorama, ¿qué puede hacer el maestro o la maestra en lo individual, en el ámbito de su competencia?

En el presente bloque se analizará la relación entre educación y pobreza en casos reales, así como una perspectiva de la educación en las comunidades y la precariedad institucional de muchas escuelas.

Propósitos

- Sensibilizar sobre la importancia de dar una educación de calidad a niños y niñas que viven en situaciones de pobreza extrema.
- Identificar las NEE de niñas y niños que viven en situación de pobreza.
- Identificar las acciones que pueden realizar las maestras y maestros para apoyar a los alumnos que presentan NEE asociadas a pobreza extrema.

Actividad 3.1 Educación y pobreza ¿un problema de todos?

Propósito: reflexionar y analizar la relación entre educación y pobreza en México.

Tipo de actividad: reflexión sobre el contenido/grupal.

Tiempo: 65 minutos.

Consignas: espere las indicaciones de su coordinador ya que la presente actividad se realizará por equipos, en caso de pertenecer al equipo uno, realice la lectura del extracto 3.1, y 3.1.a si pertenece al segundo equipo.

En caso de tener el papel del moderador, realice la lectura de ambos extractos y revise las preguntas que se encuentran debajo de los extractos.

Lectura correspondiente al equipo número uno.

Datos de identificación del texto:

Ezpeleta, J., & Weiss, E. (1996). Las esucelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: temas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 53-69.

Síntesis del texto: en el presente artículo, se analizan las características de la gestión escolar en zonas rurales de extrema pobreza, es decir, las expectativas que se tiene por parte de las comunidades, la precariedad institucional y las prácticas de supervisión escolar.

Extracto 3.1

Las comunidades y sus escuelas

En los últimos veinte años, todas las comunidades gestionaron y consiguieron su escuela. En todas existe un “comisario” o “presidente de la educación”, encargado por los padres de atender las relaciones con la escuela a la que apoyan, como obligación “ciudadana”, en todo lo que está a su alcance, especialmente con trabajo. El interés por la educación, que motivó las gestiones para obtener la escuela, se ha revitalizado a medida que la migración temporaria crece en volumen y en franjas de edad. El dominio de la lecto-escritura se percibe como necesario para resolver mejor los desplazamientos a lugares lejanos, circular en las ciudades y aspirar a ocupaciones “menos sacrificadas” que se descubren afuera. Por ello, aunque la pobreza extrema, sumada a las costumbres del campo, requiere del trabajo infantil para la sobrevivencia, la mayoría de los padres respeta la asistencia a clases de los niños y tiene fuertes expectativas sobre su aprendizaje.

No obstante, la reiterada alusión de los adultos a sus problemas con los maestros —en ocasiones documentados en cuadernos de la comunidad y en copias de oficios presentados a la supervisión— da cuenta de sus relaciones tensas con la escuela. El estudio hizo posible distinguir un quiebre pedagógico y políticamente significativo: el interés por la educación, manifestado, de muchas maneras por los pobladores, no es igual a su confianza en la escuela. El análisis mostró que ese quiebre encuentra sustento en las características del servicio escolar que reciben.

El analfabetismo ancestral de estos poblados, abonado por su aislamiento y sus formas de vida, no los constituyen en ambientes alfabetizadores. Esto quiere decir que, a diferencia de otros medios sociales, éste —campesino de extrema pobreza— no incluye los objetos de la escritura entre los elementos que “naturalmente” lo integran y con los cuales los niños se familiarizan mientras crecen. Esta situación plantea a la escuela un desafío mayor en tanto que configura el único ámbito que puede ofrecer una relación con los objetos y prácticas culturales ligados a la letra escrita. Las escuelas que encontramos no están a la altura de este desafío.

“Los maestros vienen poco”, “faltan mucho” y “cuando vienen no enseñan nada”, son expresiones textuales que resumen otras consistentemente formuladas por padres y jóvenes de nueve de diez comunidades. El ausentismo docente que, además de estas fuentes, fue controlado con el registro oficial de su asistencia, los cuadernos y relatos de los niños, la información de los supervisores y de los mismos maestros constituye para los diez casos, un año escolar promedio de 100 días de clase —con un rango que abarca desde 80 días trabajados por algunos, hasta los 150 de unos cuantos, más cumplidos— sobre los 200 del calendario oficial. Este hecho, sumado a la frecuente rotación

del personal, conforma lo que llamamos la precariedad institucional de las escuelas. En el plano pedagógico, ambos aspectos, combinados con las prácticas de enseñanza dominantes, perfilan una oferta escolar que, al contrario de lo que el medio requiere, se caracteriza por su debilidad.

Estos rasgos del funcionamiento de las escuelas –reconocibles en la experiencia directa de los pobladores– constituyen, sin embargo, la expresión de estructuras, concepciones y prácticas vigentes en la organización y operación del servicio. Algunas de esas concepciones y prácticas que alimentan la precariedad institucional, reconstruida en la investigación, son la cultura administrativa, tradicionalmente más atenta a las dinámicas de la burocracia que a las necesidades de las escuelas; el tratamiento homogéneo de las escuelas rurales y urbanas, herencia de un momento histórico en que fue pertinente; y la presencia sindical, confundida con las instancias del gobierno escolar.

(Tomado de Ezpeleta & Weiss, 1996)

Lectura correspondiente al equipo número dos.

Datos de identificación del texto:

Ezpeleta, J., & Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: temas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 53-69.

Síntesis del texto: en el presente artículo, se analizan las características de la gestión escolar en zonas rurales de extrema pobreza, es decir, las expectativas que se tiene por parte de las comunidades, la precariedad institucional y las prácticas de supervisión escolar.

Extracto 3.1.a

La precariedad institucional de las escuelas

En el fenómeno del ausentismo es preciso recordar que el aislamiento y la ausencia de los servicios más elementales en los lugares estudiados, hace de ellos un “destino” laboral que nadie desea y por lo que no es sencillo conseguir personal. Las escuelas no cuentan con habitación para los maestros y la oferta de algún espacio en las casas de los pobladores –techos de cartón, carrizo o paja, pisos de tierra, un solo ambiente para todos– no les atrae, previendo las múltiples dificultades de la convivencia, incluida la habitual escasez de comida. La mayoría opta por vivir en algún poblado próximo donde encuentra mínimas condiciones para instalarse aunque, generalmente, lejos de su familia.

Estas condiciones, más el traslado diario, que incluye una larga caminata, permiten entender la cantidad de “razones personales” que se ponen en juego para faltar a clases; no obstante, éstas no alcanzan para cubrir los 100 días promedio de inasistencias. A la ineficacia de los controles sobre faltas de este tipo, cuya no repercusión salarial permite potenciarlas al máximo, debe agregarse la notable cantidad de “ausencias legítimas” provocadas por la vida institucional o admitidas por la fuerza de la costumbre. Hay 9 y 12 “días económicos” justificados en cada estado para no asistir y

que, si bien tienen sus reglas, se usan según criterios personales que son aceptados por directores y supervisores.

Asimismo, una fuente de inasistencia principal la constituyen los llamados de la supervisión a los maestros-directores para dar instrucciones o solicitar información o documentación diversa. Esto es, uno o dos días de desplazamiento, que son sin labores para las escuelas unitarias y sin maestro para tres grados en las bidocentes. Como estos documentos no admiten errores, varios suponen más de un viaje; un cálculo conservador estima la existencia de por lo menos dos llamados por mes para estas rutinas. Ante situaciones especiales, el tiempo en la supervisión puede extenderse: “cuando llegó la forma IAE, nos echamos 15 días en la supervisión. No todos juntos ... fueron salteados” comenta un maestro. Los concursos interescuelas, cuya dudosa repercusión pedagógica no es el momento para discutir, implican cerrar la escuela, incluidas las bidocentes, para trasladarse a otras comunidades con el o los pocos niños participantes, previo otro viaje del maestro para inscribirlos en la supervisión.

Las inasistencias se justifican para realizar afuera algún trámite para la comunidad y para asistir a reuniones sindicales, que siempre suceden en horas de trabajo, y es costumbre ausentarse un día antes del cobro quincenal, que en varios casos requiere de dos días: uno para retirar el cheque y otro “para el banco”; asimismo, no sólo las fiestas del pueblo motivan la suspensión de clases –de tres a cinco días– sino también las de los poblados vecinos. Así, la combinación de “días económicos” con “motivos personales”, a la que puede sumarse alguna festividad, completan, en algunos casos, semanas intermitentes sin clases y, en otros, semanas de trabajo sistemáticas entre martes y jueves, dentro de las que se ubican las faltas.

Con base en el horario oficial de cuatro horas y media, el tiempo de contacto en el aula –semejante al encontrado en medios urbanos por otros estudios (Rockwell y Gálvez, 1982)– oscila entre dos y tres horas diarias. La jornada comienza a las 9:00 o 9:30, porque se espera a que lleguen los niños que viven más lejos y, sólo después, una comisión o todos los alumnos emplean media hora en el aseo del salón; a las 11:00 hay un recreo de una hora; luego se retoma el trabajo, hasta las 13:00, 13:30 o 14:00 horas, según los lugares; en el medio, el o los maestros resuelven asuntos pendientes con algún padre o autoridad local. Las 800 horas de clases, por grado, a que tienen derecho los niños, se transforman en 160 con maestros incumplidos o en 450 con los más cumplidos; horas que corresponden a toda la escuela y no a cada grado. En efecto, el tiempo mencionado de contacto en el aula, que en medios urbanos es para un maestro con un grado, en estos casos es para uno con tres o con seis grados juntos. La organización didáctica dominante en el multigrado no sólo disminuye para cada grado esas horas anuales, sino que provoca prolongados lapsos sin actividad –es decir, sin sentido para los niños– mientras el maestro atiende, por separado, a uno u otro grupo. Los docentes recién ingresados al servicio, con poca experiencia o castigados en lugares como éstos –según los criterios laborales vigentes– no han recibido ninguna capacitación para el manejo del grado múltiple. Este tipo de situaciones cabe en la afirmación de Schmelkes (1994) cuando dice “Lo que está sucediendo es que el sistema educativo en su operación cotidiana, está proporcionando –en términos cuantitativos y cualitativos– insumos diferenciados a los diferentes contextos [sociales]”.

El ausentismo coexiste con la rotación de los maestros. Es sabido que entre ellos hay un escalafón horizontal que consiste en lograr el acceso a “mejores lugares”, ya sea con mejores servicios o más próximos a su residencia familiar (Sandoval, 1986). Los maestros de los lugares estudiados siempre están urgidos por dejarlos. La reglamentación admite que el cambio se solicite cuando se ha

acumulado una mínima antigüedad en el sector, en la zona o en la escuela y esto puede hacerse y, más aún, autorizarse a cualquier altura del año; por su parte, los méritos sindicales ayudan a acortar esos plazos.

(Tomado de Ezpeleta & Weiss, 1996)

Preguntas para el moderador.

Preguntas guía

1. ¿Lo que describen los autores de este trabajo sigue vigente o ha cambiado?
 2. ¿Es importante la vocación en la profesión docente?
 3. ¿Qué opina del ausentismo de los profesores en estas escuelas?
 4. ¿Qué necesita el docente para brindar una educación de calidad a niños que viven en zonas rurales?
 5. ¿De quién es la responsabilidad de brindar una educación de calidad en zonas de pobreza extrema?
 6. De acuerdo con la lectura, ¿qué significado tiene la educación en zonas de pobreza extrema?
- * Agregue sus preguntas.

En el siguiente espacio, redacte sus conclusiones:

Actividad 3.2 “Pablo y Mariana”

Propósito: hacer un análisis del caso “Pablo y Mariana”, una realidad que viven muchos niños en nuestro país.

Tipo de actividad: reflexión sobre contenido/individual.

Tiempo: 40 minutos.

Consignas: realice de manera individual la lectura del siguiente caso.

Síntesis del caso: es el caso de dos hermanos que presentan problemas de aprendizaje y retraso en su desarrollo. Ambos viven en una comunidad a dos horas de distancia de una ciudad del centro del país, y viven en un ambiente de pobreza extrema.

Pablo y Mariana

(Pobreza extrema)

Lic. Marisol Olguín Segura

Pablo y Mariana son hermanos; los dos viven en una comunidad a dos horas de distancia de una ciudad del centro del país, es una comunidad pequeña; la mayoría de los habitantes se dedican a la agricultura y también muchos migran a los Estados Unidos. Tanto Pablo como Mariana viven en una casa construida con adobe, se compone de dos cuartos y una cocinita; en ella viven su mamá, sus otros tres hermanos, su abuelo, y sus tíos. Su abuela materna sólo va de visita los fines de semana a llevarles despensa y un poco de dinero, pues realiza trabajos domésticos en la ciudad. Cabe mencionar que ella es el único sostén económico de la familia, debido a que su esposo, a causa de su alcoholismo, perdió la vista y solo hace de compañía a la familia, con la pérdida de la vista también se perdió toda su vida productiva. La mamá de Pablo y Mariana es muy joven y se separó de su pareja hace aproximadamente tres años, por vivir situaciones de violencia intrafamiliar.

Pablo y Mariana son niños que han presentado problemas de aprendizaje en la escuela y retraso en su desarrollo. Mariana acaba de ingresar al preescolar, con 4 años de edad y aún no desarrolla su lenguaje, en la comunidad le dicen que es “muda” y Pablo es muy poco sociable, en ocasiones se queda dormido en clases y en otras se aísla de sus compañeros; él ya está en la primaria, en primer año. Las instructoras de los niños tratan de integrarlos, de buscarles actividades adecuadas para ellos, pero no es suficiente, mencionan que la mamá no les lleva almuerzo, que en ocasiones lo que les da de comer antes de ir a la escuela son unas galletas con un traguito de refresco o agua, o bien un café solamente, ya que no cuenta con los recursos económicos para darles otra cosa; además, se le nota triste, ausente y les presta poca atención a los niños, el único lugar donde reciben una mejor atención es en su escuela. Los compañeros tratan de jugar con ellos, en ocasiones sí participan, pero en otras es muy difícil, sobre todo con Mariana.

No es de extrañar que Pablo y Mariana estén presentando grandes complicaciones en su aprovechamiento escolar. Las maestras están dispuestas a ingresar a una capacitación

permanente durante el ciclo escolar para aprender acerca de la integración educativa, para darles una mejor atención. Piensan hablar con la madre nuevamente y buscar ayuda de parte del DIF, pero la madre refiere que tiene miedo que se los recojan como ya antes pasó. Le dieron la custodia de Mariana a uno de sus tíos durante seis meses y después se la regresaron a la madre. Las maestras no saben qué decisión tomar en relación con dar o no aviso al DIF, y tratan de hacer todo de su parte para que tanto Pablo como Mariana tengan un mejor desarrollo y evolución. Sin embargo, a veces se cansan y se sienten desalentadas.

Una vez realizada la lectura, reflexione los siguientes puntos.

Preguntas guía

1. ¿Qué tipo de NEE identifica en Mariana y Pablo?
2. Si alguno de estos niños estuviera en su grupo, ¿qué haría para apoyarlos?
3. ¿Qué decisión tomaría en relación con dar o no aviso al DIF? ¿Es responsabilidad del docente?
4. ¿Usted sabe qué tipo de apoyo brinda el DIF?
5. ¿Qué opina acerca del apoyo que han recibido los alumnos de parte de las instituciones educativas a las que pertenecen?

En el siguiente espacio, redacte sus respuestas:

Actividad 3.3 ¡Exclusión!

Propósito: reflexionar y analizar el acceso a la educación de calidad en México.

Tipo de actividad: reflexión sobre el contenido/grupal.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: antes de realizar la lectura espere las indicaciones del coordinador.

Datos de identificación de la lectura:

Parada, M. B. (1999). Educación y pobreza: una relación conflictiva.

Síntesis de la lectura: el presente artículo analiza la relación entre educación y pobreza, viendo esta como una relación construida, “no natural”, teniendo como objetivo el dar cuenta de cómo se construye y cuáles son las consecuencias prácticas de esta relación, la cual está formada por una idea ampliamente generalizada en el imaginario social de la sociedad.

Extracto 3.3

Sylvia Schmelkes resume la paradoja de la IE ante la REP (relación entre educación y pobreza): “Difícilmente los que nos dedicamos a la educación estamos dispuestos a aceptar que la educación es impotente frente a la pobreza; difícilmente accedemos a admitir que la actividad educativa carece de la capacidad de contribuir a la creación de una sociedad más justa, a la formación de individuos autónomos, creativos y participativos y al mejoramiento del nivel de vida de la colectividad social en la que se encuentran insertos los beneficiarios del hecho educativo”(Schmelkes, Silvia, 1995: p. 13).

La reflexión anterior define que, si bien no se puede demostrar que la educación “saca” a los pobres de la pobreza, tampoco demuestra que se pueda prescindir de la educación en el combate contra la pobreza.

Los aportes de la IE, limitados en cuanto a responder con claridad a cómo la educación se relaciona con el ingreso, y con una visión “prestada” todavía en muchas de sus partes, nos remite en el fondo a considerar una posición acerca de la definición de pobreza. A partir de la constatación de la coexistencia de educación deficiente con educandos situados por debajo de la línea de pobreza, el punto crítico se vuelve precisamente la “línea de la pobreza”.

Los ejercicios de identificación de las carencias educativas se asocian a quienes están por debajo de la línea de pobreza como una característica adicional de su pobreza. Por eso, aventurar que la carencia educativa es causa de la pobreza, entendida ésta como una ubicación respecto de la línea de la pobreza, requeriría un ejercicio complejo de demostración mediante el cual se proporcione evidencia acerca de cómo crece o no el ingreso de una persona según asista a la escuela o no. Al momento, no hay disponible un ejercicio semejante. Lamentablemente, tampoco se dispone de un análisis utilizable para demostrar lo complementario: sólo aquellos que se han educado tienen

ingresos por encima de la línea de la pobreza. La evidencia disponible muestra que en forma mayoritaria los pobres carecen de educación, o que la disponible es deficiente. Sabemos también que la educación deficiente se acentúa en las zonas pobres, aun cuando existan casos de educación excelente en dichas zonas.

Esto nos lleva a considerar la orientación de la política educativa, principalmente gubernamental. Es necesario analizar las medidas político-prácticas puestas en juego por el Estado, responsable de la educación nacional, para atenuar las deficiencias educativas, independientemente de su efecto demostrable en la disminución de la pobreza.

Se puede al menos establecer que el gobierno mexicano ha realizado un esfuerzo sistemático por enfrentar el problema de la deficiente educación, no siempre con éxito, según los estudiosos.

Los estudios de la política educativa muestran la generación de dos tipos de estrategias para aterrizar la política: una de carácter emergente o de corto plazo, y una de largo alcance, para el largo plazo. Entre las primeras están: el incremento de la cobertura, es decir, la relación entre lugares disponibles y población escolar, la atención a la reprobación, la retención, el rezago y la deserción; desde 1995, la atención especialmente a la evaluación y la formación de docentes. Entre las segundas están: la capacitación del magisterio (por ejemplo, un decidido impulso al postgrado magisterial); la implementación de políticas docentes alternativas con base en dos corrientes: la tecnología educativa, hoy denominada de desarrollo instruccional, y el humanismo pedagógico, centrado en la revalorización de la docencia y del docente (Muñoz Izquierdo, 1998).

Una manera sencilla de darse cuenta de los esfuerzos del gobierno en la materia son los datos relativos al financiamiento de la educación. Habiendo crecido con fuerza en las décadas anteriores, los '90 muestran un cierto estancamiento tanto en la proporción del gasto del gobierno como en proporción con el PIB. Si hacemos caso a los elementos aportados por la IE, se puede decir, de manera un tanto heterodoxa, que los pobres desde la educación son, entre otros:

- Los niños y niñas que no asisten a la escuela, y especialmente si viven en áreas rurales, en comunidades de pocos habitantes (menos de 100), o en zonas urbanas marginadas.
- Las niñas de más de 12 años, especialmente si viven en zona rural o marginada urbana.
- Los niños y niñas indígenas del país, en su mayoría.
- Los indígenas en general.
- Los analfabetos, totales y funcionales, del país.
- Los niños que reprueban grado y casi seguro desertan a continuación de la escuela.
- Los niños y los jóvenes desertores, especialmente los urbanos.
- Los niños escolares con deficiente aprovechamiento escolar, y que deben repetir cursos.
- Los jóvenes y adultos rezagados por edad en la terminación de la primaria.
- Los niños y jóvenes que asisten a escuelas ubicadas en zonas rurales y urbanas marginadas, porque acceden a una educación deficiente.
- Los niños y jóvenes que asisten a la escuela pero no gozan de una atención adecuada a su situación socioeconómica por parte de los docentes.
- Los niños y jóvenes que, habiendo culminado los ciclos escolares con éxito, no pueden demostrar la adquisición de las competencias culturales básicas.

En suma, los pobres son quienes no acceden a la escuela, quienes acceden en condiciones inequitativas, y quienes reciben educación irrelevante o ineficiente.

(Tomado de Parada, 1999, p.76-78)

Concluida la lectura del extracto anterior, reflexione los siguientes puntos.

Preguntas guía

1. ¿Se puede ubicar la carencia de educación como una consecuencia de ser pobre?
2. ¿Aquél que carece de acceso a la educación a consecuencia de la pobreza, seguirá siendo pobre mientras no se eduque?
3. ¿Es posible que no exista relación entre educación y pobreza?
4. ¿Qué tipo de educación merecen los niños que viven en zonas marginadas?
5. De acuerdo con la lectura que acaba de leer, ¿qué opina de las reflexiones finales?
6. ¿Cuál de ellas le causo mayor impacto?, ¿por qué?
8. Como docente, ¿qué tipo de acciones podrá realizar para brindar una mejor educación a estos niños y niñas?

Redacte una síntesis con sus conclusiones en el siguiente espacio:

Actividad 3.4 *Pamela, ¿cuántos de sus derechos han sido violados?*

Propósitos: identificar los recursos existentes para apoyar a las familias que viven en la pobreza.

Tipo de actividad: reflexión sobre el contenido/ individual.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: comenzará con la primera parte de la actividad, en la cual deberán responder las siguientes preguntas en el espacio que se encuentra debajo de las preguntas.

Preguntas guía

1. ¿A qué están obligados los padres con respecto a sus hijos?
2. ¿Qué deben recibir los alumnos de su escuela?
3. ¿Qué deben recibir de parte de sus profesores?
4. ¿Qué deben recibir de parte de la sociedad?

En el siguiente espacio, redacte sus respuestas:

A continuación, realice la lectura del caso “Pamela, ¿cuántos de sus derechos han sido violados?” de manera individual.

Síntesis del caso: Pamela es una niña de siete años que cursa por segunda ocasión el primero de primaria, es definida por su familia y profesora como tímida y solitaria. Su madre es quien está a cargo del sustento familiar y su padre está cumpliendo una condena por violación.

Pamela, ¿cuántos de sus derechos han sido violados?

(Pobreza extrema)

Lic. Claudia Davinia Monsiváis Nava.

Pamela vive en una comunidad dedicada a la cantería, localizada al extremo poniente de la zona metropolitana de una ciudad del centro del país, a cinco kilómetros de la mancha urbana. Su casa se encuentra en el extremo de su comunidad, por lo que para llegar a ella es necesaria una larga caminata a lo largo de un cerro, hay que cruzar un arroyo, y en lo alto se encuentra su pequeña casa, en la que se puede escuchar el sonido de los gallos, los cerdos y los burros.

Pamela tiene ocho años de edad, y cursa por segunda ocasión el primer año de primaria, es una niña que aparenta menos edad de la que tiene, es bajita y delgada; su abuelita dice que Pamela pasa todo el día sola, que no le gusta interactuar con los demás, y pocas veces se le ve jugando. Su única amiga es su prima de dos años de edad. En la escuela ocurre lo mismo, no juega con otros niños y pasa gran parte del recreo sola o acompañando a su maestra.

Mientras su madre trabaja, Pamela y sus dos hermanos están al cuidado de su abuelita. Su hermano de diez años va en la primaria con ella, y el menor de cuatro, quien fue rechazado del preescolar porque no habla, la madre no sabe qué tiene y nunca lo ha llevado al médico.

Los problemas económicos se agudizaron en casa de Pamela, cuando hace dos años su padre fue enviado a la cárcel por violación de menores, ya que fue descubierto en el estacionamiento de un súper mercado de la capital realizando actos lascivos contra Pamela. Desde entonces su madre ha sido la encargada de llevar el dinero a la casa, y actualmente trabaja medio tiempo como empleada doméstica, sin embargo, en ocasiones no le alcanza para alimentar, vestir a sus hijos o comprarles útiles escolares.

En la escuela, la profesora de Pamela comenta haberse ganado la confianza de la niña, sin embargo ve que le es muy difícil olvidarse de la situación tan complicada que vivió, por lo que ha tratado de ser un apoyo para la niña, escuchándola y dándole afecto, pero dice sentir frustración al no saber qué más hacer.

La maestra ve que el aspecto económico es también una variable que influye de manera negativa en el rendimiento de Pamela, ya que en repetidas ocasiones se ha acercado a ella diciéndole que tiene hambre, que no lleva almuerzo o que no comió antes de ir a la escuela, por eso cuando ella lleva algo de comida, lo comparte con Pamela. Cuando a la madre se le pide algún tipo de material para las actividades escolares, bailables ó convivios, Pamela no asiste; a lo que la profesora le ha comentado a la madre que no es necesario que ella coopere, simplemente que mande a Pamela

para que no se sienta excluida del grupo, pero la mamá no le hace caso. Pamela está por pasar a segundo año de primaria, sin embargo su nivel académico está muy por debajo de los niños de su grupo.

En el Centro de Salud de su comunidad una de las enfermeras pudo conseguir que se le diera de manera gratuita apoyo psicológico tanto a Pamela como a su madre, el inconveniente es que dichas terapias son en la capital, por lo que la madre tiene grandes dificultades para llevarla por los costos elevados del taxi que tiene que tomar para salir de su comunidad y los camiones para llegar al lugar de las consultas, además de que tiene que faltar al trabajo y la ausencia de pago por no acudir al mismo.

El padre de Pamela está próximo a salir en libertad y la niña tiene miedo de que vuelva a vivir en su casa, su madre aún no ha definido esta situación. Es muy probable deje de asistir al psicólogo por el gasto que le implica, por las situaciones ya mencionadas.

Una vez concluida la lectura del caso, preste atención al siguiente video.

Datos de identificación del video:

(Junio de 2010). Pamela, ¿cuántos de sus derechos han sido violados? (C. M. Nava, Entrevistador, & F. Ramírez, Editor).

Síntesis del video: Pamela es una niña de siete años que cursa por segunda ocasión el primero de primaria, es definida por su familia y profesora como tímida y solitaria. Su madre es quien está a cargo del sustento familiar y su padre está cumpliendo una condena por violación.

Responda el siguiente cuadro, el cual consta de escribir la función de diferentes programas de apoyo como Oportunidades, etc. Y agregue otros que conozca.

Programa de Apoyo	Función
Oportunidades.	
Programa Alimentario.	
Un kilo de ayuda.	

Diconsa.	



Actividad 3.5 Conociendo al CREE

Propósitos: conocer los objetivos y finalidades del CREE, así como identificar los apoyos que los docentes pueden recibir para satisfacer las NEE de sus alumnos.

Tipo de actividad: grupal/análisis y reflexión de la experiencia.

Tiempo: 30 minutos.

Consignas: antes de responder las siguientes preguntas, espere a que el Coordinador le explique cuál va a ser el procedimiento de la presente actividad.

Responda las siguientes preguntas.

Preguntas guía

1. ¿Saben que significa CREE?
2. ¿Cuál es el objetivo del CREE?
3. ¿Alguna vez han visitado el CREE?

A continuación se sugieren algunas preguntas que pueden hacer en su visita al CREE.

Preguntas guía

1. ¿Cómo le hace una persona para recibir los servicios del CREE?
3. ¿Es gratuito?
2. ¿Qué tipo de problemas de las personas atiende?
9. ¿Cuánto tiempo tarda en programar una consulta?
4. ¿Cómo diagnostican a los pacientes?
6. ¿El personal que trabaja en el CREE está capacitado para brindar una atención adecuada?
8. ¿Qué tipo de instalaciones tiene el CREE?
10. Usted, como docente ¿puede referir a un alumno?
11. Si necesita información sobre algún tema relacionado con educación especial, ¿puede venir?
13. Al concluir la visita, ¿qué impresión se lleva?
14. ¿Qué sugerencias podría hacer para que este servicio fuera más útil?

Si tiene otra pregunta agréguela en el siguiente espacio:

Actividad alternativa

Propósitos: que los docentes pongan en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del curso, así como su creatividad.

Tipo de actividad: reflexión sobre el contenido/ individual.

Tiempo: 40 minutos.

Consignas: espere las indicaciones del Coordinador, él le dirá la forma de llenar el siguiente cuadro.

Grado escolar:	
Materia:	
Programación semanal:	
Materiales:	

--	--

Actividad 3.6 Evaluación

Propósitos: determinar si los docentes adquirieron los conocimientos, actitudes y habilidades propuestos para el bloque.

Tipo de actividad: reflexión sobre el contenido/ individual.

Tiempo: 40 minutos.

Consignas: antes de responder las preguntas que se muestran más adelante revise los siguientes criterios de evaluación, ya que usted los deberá tomar en cuenta para realizar su trabajo final.

Criterios a evaluar	Sí	No	Comentarios
Respondió todas las preguntas.			
Las respuestas tienen una extensión entre tres y cinco renglones cada una.			
De manera general, utiliza la información vista en el bloque.			
En sus respuestas empleó términos revisados en el bloque.			
La respuesta a las preguntas tiene coherencia.			
Incluyó ejemplos en sus respuestas.			
Hizo referencia a los autores revisados en el bloque.			
Sus respuestas fueron parecidas a las brindadas por el experto.			

Tomando en cuenta los criterios de evaluación, responda sus preguntas en el siguiente cuadro:

Preguntas guía

1. ¿Qué NEE identifica en Pamela?
2. ¿Qué opina de lo que la maestra ha hecho para integrar a Pamela?

3. Si Pamela fuera su alumna el próximo ciclo escolar, ¿qué haría?
4. La profesora de Pamela es su único apoyo, pero ¿es su responsabilidad?
5. La maestra de Pamela comparte su almuerzo con la alumna, sin embargo, ¿qué pasará cuando no esté ella? ¿Qué se puede hacer?
6. Los directivos de la escuela de Pamela no informaron a la profesora los problemas que la alumna estaba pasando, ¿qué opina al respecto?
7. Como docente, ¿qué hacer si el padre de Pamela regresa a vivir en su casa?
8. Usted, como docente, ¿necesita conocer los diferentes programas de apoyo alimentario, médico y económico que el gobierno y otras instituciones brindan a familias que viven en extrema pobreza?

Intercambie su Cuadernillo siguiendo las indicaciones del Coordinador.

A continuación, escuche las respuestas del experto Osvaldo Murillo Aguilar, orientador de la Universidad de Costa Rica, las cuáles serán leídas por el Coordinador.

Para reflexionar, ¿Y ahora qué?

En este bloque revisó y analizó diferentes casos reales, en los cuales tuvo la oportunidad de identificar acciones concretas para apoyar a los alumnos que presentan NEE asociadas a pobreza extrema. Ahora, de manera individual, reflexione los siguientes puntos.

1. ¿Cómo pongo en práctica lo visto durante el presente bloque?
2. ¿Con quién puedo compartir lo aprendido?
3. ¿Qué más necesito saber?
4. ¿Qué tema no quedó muy claro? ¿Qué voy a hacer al respecto?

Bibliografía

Parada, M. B. (1999). Educación y pobreza: una relación conflictiva.

Ezpeleta, J., & Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: temas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 53-69.

Bloque 4

Necesidades educativas especiales de las niñas y los niños con aptitudes sobresalientes



Bloque 4

Necesidades educativas especiales de las niñas y niños con aptitudes sobresalientes

Introducción

Los alumnos con aptitudes sobresalientes tienen la necesidad de una intervención educativa distinta, de manera que facilite el desarrollo de sus capacidades; necesitan una escuela donde se garantice una educación de calidad y que atienda las particularidades de cada alumno, donde puedan contar con un currículo flexible, donde el personal docente se interese en actualizarse por convicción propia y la diversidad sea valorada como una forma de enriquecimiento. Sin embargo, gran parte de los alumnos con aptitudes sobresalientes pasan desapercibidos en las aulas, debido a que “no tienen ningún problema para aprender”, siendo probables víctimas de exclusión.

En este bloque se revisarán algunas de las posibles necesidades educativas especiales que presentan estas niñas y niños, así como algunas estrategias de trabajo que permitan satisfacerlas, como la aceleración, agrupamiento y enriquecimiento. Además, se revisarán dos casos para que los docentes tengan una idea más clara de cómo se puede trabajar en la escuela con estos alumnos.

Se utilizan diferentes términos para referirnos a estos alumnos, como alumnos con altas capacidades, superdotados y con aptitudes sobresalientes, lo cual se reflejará en la bibliografía del bloque. Sin embargo, aquí no se hace una distinción entre dichos términos, aunque se acepta la definición empleada actualmente en nuestro país, que es la siguiente:

“Los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades para su propio beneficio y el de la sociedad”. (SEP, 2006. p.59)

Propósitos

- Sensibilizar a la comunidad educativa acerca de las necesidades educativas de los alumnos con aptitudes sobresalientes.
- Promover la inclusión de los alumnos que presentan aptitudes sobresalientes en las escuelas y aulas de educación regular.
- Identificar las NEE que pueden presentar estas niñas y niños.
- Orientar a los profesores acerca del trabajo que pueden realizar en las aulas para atender las necesidades de los alumnos con aptitudes sobresalientes.

Actividad 4.1 Descubriendo el mundo del alumno con aptitudes sobresalientes

Propósito: reflexionar sobre la importancia que tiene conocer las características de los estudiantes en la implementación de adecuaciones curriculares.

Tipo de actividad: reflexión de contenido / individual.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: espere las indicaciones de Coordinador antes de realizar la lectura del siguiente extracto.

Datos de identificación de la lectura:

Gómez, J. P., & Gómez, C. G. La integración del alumno superdotado en el ámbito escolar. Ambito escolar: área de ontervención educativa. Ballaterra, Barcelona.

Síntesis de la lectura: en la presente lectura se habla de la integración educativa con alumnos superdotados, mencionando necesaria la modificación de las condiciones y los desarrollos didácticos en la organización escolar y en las relaciones entre la escuela y la comunidad.

Extracto 4.1

Ser superdotado implica una combinación de rasgos generales y específicos asociados con un elevado potencial. Son sujetos con una elevada capacidad de procesar información, esta alta capacidad cognitiva suele estar relacionada con una elevada disposición para el aprendizaje; muestran posibilidades de realizar los aprendizajes en un menor tiempo que sus compañeros de la misma edad evolutiva; son capaces de llevar a cabo estos aprendizajes con un mayor nivel de profundización.

Sin embargo, hay que considerar que el proceso madurativo de estos sujetos es básicamente equivalente al de sus compañeros «normales».

El alumno superdotado, al igual que sus compañeros que no lo son, necesita la facilitación de destrezas que le permitan establecer una interacción basada en el respeto y la valoración mutua.

Debe entenderse la **intervención educativa** sobre destrezas de interacción social en el aula, entre las que se puede destacar la necesidad de aprender a **actuar cooperativamente**; ésta es una forma de interacción que facilita el desarrollo del proceso instruccional y del aprendizaje de los alumnos (C. Gotzens y C. González, 1993).

La motivación en estos niños es un elemento a tener en cuenta de forma prioritaria, ya que es la base de que el niño manifieste de forma productiva sus potencialidades.

Debemos tener también en cuenta que el alumno superdotado puede trabajar de forma autónoma tanto dentro como fuera del aula con resultados muy productivos. El superdotado adquiere conocimientos por su propia cuenta en el aula o fuera del aula, realizando estas actividades sin estar especialmente dirigido, de manera que él mismo se plantea nuevas cuestiones y busca la manera de darles solución. En el área de desarrollo y conocimiento, el alumno superdotado desarrolla las destrezas y prerrequisitos de aprendizaje de forma más

acentuada que sus compañeros «normales». Lo característico de sujetos superdotados es que establecen relaciones novedosas, originales, a las que no llegan los demás.

El nivel de las capacidades cognitivas influirá en el comportamiento social y emocional. Es muy importante para el desarrollo socioemocional del niño que tanto padres como educadores se enfrenten, de forma adecuada, a las características propias del niño.

En cuanto a la socialización, es un área que si se trabaja de forma adecuada en las primeras etapas evolutivas, puede resolver la mayoría de los problemas en el campo de las relaciones sociales que el alumno superdotado pudiera presentar en etapas posteriores.

(Tomado de Gómez, p. 326)

Concluida la lectura del extracto anterior, analice las siguientes preguntas y escriba sus respuestas en el cuadro que se encuentra debajo de las mismas.

Preguntas guía

1. De acuerdo a la lectura anterior, ¿cuál es la definición de alumno superdotado?
2. ¿A qué se refiere el texto cuando se habla de una intervención educativa sobre destrezas de interacción social?

En el siguiente espacio, redacte sus conclusiones finales:

Actividad 4.2 Es mi alumno ¿qué puedo hacer?

Propósito: reflexionar acerca de las diferentes estrategias de adecuaciones para el alumno con aptitudes sobresalientes, así como sus beneficios y limitantes.

Tipo de actividad: reflexión de contenido/grupal.

Tiempo: 45 minutos.

Consignas: individualmente, realice la lectura del siguiente extracto.

Datos de identificación de la lectura:

Gómez, J. P., & Gómez, C. G. La integración del alumno superdotado en el ámbito escolar. Ambito escolar: área de ontervención educativa. Ballaterra, Barcelona.

Síntesis de la lectura: en la presente lectura se habla de la integración educativa de alumnos superdotados, mencionando como necesaria la modificación de las condiciones y los desarrollos didácticos en la organización escolar y en las relaciones entre la escuela y la comunidad.

Extracto 4.2

Ciertamente, el tema de la identificación del alumno con altas capacidades es un tema complicado, pero aún lo es más cuando el individuo se encuentra en preescolar o en los primeros cursos de la escolaridad, ya que las posibilidades de las que dispone el sujeto para poder expresarse mejor no están del todo desarrolladas, lo que dificulta el proceso de identificación que se pueda llevar a cabo con ellos.

Cada fuente de información bien utilizada nos puede aportar datos sobre un mismo individuo desde distintos aspectos de su desarrollo, desde distintos puntos de vista, lo cual nos facilita el poder disponer de una valoración global del sujeto.

De manera que los instrumentos estandarizados nos van a servir para valorar el nivel intelectual del sujeto, su rendimiento en relación con los aprendizajes escolares, en comparación con el nivel que muestran sus compañeros.

Por su parte, los padres nos van a aportar una valoración del sujeto en términos evolutivos, su ritmo de desarrollo, su relación familiar con los integrantes de la familia, su personalidad, etc.

Los maestros, sin embargo, parecen ser más apropiados para aportar información respecto a las habilidades directamente relacionadas con las actividades escolares y situaciones de aprendizaje. Además, la valoración que realiza el maestro cuenta con el apoyo que le da el poder establecer comparaciones entre todos los alumnos y decidir si realmente se trata de una conducta sobresaliente o no, en relación con los demás.

Los compañeros de clase aportan una valoración distinta del sujeto; tienen unos puntos de referencia diferentes a los del maestro para valorar a sus compañeros, realizan actividades de aprendizaje, de relación social, etc. que les permiten conocer otra faceta del alumno.

El autoinforme permite conocer la valoración que el propio individuo tiene de sí mismo; aporta información respecto a la autoconfianza, capacidad de adaptación, personalidad, etc.

En el programa de actuación no se debe olvidar que los objetivos han de hacer referencia al desarrollo integral del sujeto, no sólo a sus destrezas cognitivas, sino también a sus habilidades afectivo-sociales. Las principales estrategias de intervención psicoeducativa con alumnos superdotados son tres: aceleración, agrupamiento y enriquecimiento (C. Genovard y J.P. González, 1993).

- **La aceleración:** se basa en reducir el período de tiempo en que el alumno se supone debe realizar «obligatoriamente» unos cursos, en el contexto de un ciclo o período escolar.
- **El agrupamiento:** consiste en agrupar a los alumnos con características cognitivas semejantes en centros (agrupamiento total) o en aulas especiales (agrupamiento parcial).
- **El enriquecimiento:** consiste en realizar un ajuste curricular individualizado.

La aceptación del alumno superdotado, el reconocimiento de sus características (peculiaridades individuales), de sus necesidades educativas diferenciadas del grupo normativo, etc., implica la búsqueda de la integración de estos alumnos en el sistema escolar ordinario y, por lo tanto, requiere la búsqueda de todos aquellos mecanismos, recursos, etc. en pro de esa integración escolar.

Si tomamos como referencia los tres niveles de concreción, podemos ver de forma más realista las implicaciones que en cada uno de ellos tiene el hecho de aceptar las necesidades especiales del alumno superdotado en la escuela ordinaria.

Respecto al primer nivel, es importante recordar que la Administración considera que se debe prestar atención especial a este colectivo. De hecho, en las disposiciones generales se hace referencia al derecho a la educación; incluso señalan las necesidades especiales del alumno superdotado.

La integración de estos alumnos supone verdaderos cambios en cuanto a las condiciones y los desarrollos didácticos, en la propia organización escolar y en las relaciones entre la escuela y la comunidad. La integración escolar es cosa de los profesores, pero no de cada profesor individual. La integración es una tarea de **equipo**, es un compromiso del **centro escolar**. La situación ideal de un programa es que acabe siendo una parte sustantiva del **Proyecto educativo de centro** (segundo nivel).

El éxito del programa sólo será posible a través de la combinación directa de factores ambientales, de los servicios de soporte, de actitudes facilitadoras de los educadores y de habilidades de enseñanza, implicándose en el desarrollo de habilidades sociales, personales y de aprendizaje por los alumnos y llevadas a cabo en la escuela (P. Jurado, 1995).

(Tomado de Gómez, p.328)

Concluida la lectura, espere las indicaciones del Coordinador para completar el siguiente cuadro.

Estrategias de Intervención	Ventajas	Desventajas
La Aceleración		
El Agrupamiento		

El Enriquecimiento		



Actividad 4.3 Andrea, ¿una alumna con aptitudes sobresalientes?

Propósito: reflexionar acerca de las adecuaciones curriculares que implementarían, tomando en cuenta las NEE de una alumna con las características que presenta Andrea, así como analizar si la alumna ha recibido el apoyo necesario para potencializar sus capacidades por parte de la institución y de su familia.

Tipo de actividad: reflexión sobre el contenido/grupal.

Tiempo: 50 minutos.

Consignas: preste atención al siguiente video.

Datos de identificación del video:

(Junio de 2010). Andrea, ¿una alumna con aptitudes sobresalientes? (C. M. Nava, Entrevistador, & F. Ramírez, Editor)

Síntesis del video: el presente video muestra el caso de Andrea, una alumna cuyas notas han sido excelentes desde el preescolar, actualmente concluyó el 6to.año de primaria, siendo la más destacada de su grado. Actualmente se encuentra preparándose para participar en las próximas olimpiadas juveniles en la disciplina de natación.

Discuta con su pareja las siguientes preguntas:

Preguntas guía

1. ¿Es Andrea una alumna con aptitudes sobresalientes?
2. ¿Qué NEE identifica en Andrea?
3. Imagine que una alumna como Andrea se encuentra en su salón de clase, ¿Qué adecuaciones curriculares implementaría para atender sus NEE?
4. ¿Usted cree que la relación que los padres han tenido con la Institución y docentes es adecuada? ¿por qué?
5. ¿Considera apropiado que la profesora de Andrea la haya puesto a hacer trabajo que a ella le correspondía cada vez que la alumna concluía las actividades escolares? ¿usted que haría?
6. ¿Si Andrea recibiera las adecuaciones necesarias, el apoyo por parte de la institución y de sus padres, qué podría lograr?

De manera individual, redacte sus propias conclusiones en el siguiente espacio:



Actividad 4.4 *Enriquecimiento del contexto escolar*

Propósito: mostrar a los docentes la estrategia del enriquecimiento del contexto educativo, como una forma de atender las NEE del alumnado con aptitudes sobresalientes.

Tipo de actividad: reflexión sobre el contenido/individual.

Tiempo: 50 minutos.

Consignas: realice la lectura del siguiente extracto.

Datos de identificación de la lectura:

SEP. (2006). Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México, D.F.

Síntesis de la lectura: la presente lectura revisa en primera instancia el concepto de enriquecimiento, siendo esta una estrategia de intervención que tiene como objetivo brindar aportaciones significativas al proceso de atención educativa de los alumnos con NEE asociadas con aptitudes sobresalientes. Posteriormente se hace mención al enriquecimiento del contexto educativo definiendo los tres tipos de enriquecimiento.

Extracto 4.4

Enriquecimiento

El enriquecimiento se caracteriza por el desarrollo de experiencias de aprendizaje diferenciadas que parten del reconocimiento de las capacidades, aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Estas experiencias pretenden ser apropiadas y estimulantes para todos los alumnos, presenten o no necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, aspecto que es de suma importancia ya que no sólo se pretende favorecer al alumno con aptitudes sobresalientes, sino a toda la comunidad educativa de la que forma parte.

En este sentido, se busca que las experiencias diferenciadas de las que sean partícipes los alumnos partan del reconocimiento de sus aptitudes y capacidades individuales que hay que favorecer.

Enriquecimiento del contexto educativo

El enriquecimiento del contexto educativo se entiende como una serie de acciones planeadas estratégicamente para la mejora de la práctica educativa mediante el enriquecimiento del contexto escolar, áulico y extracurricular que se lleva a cabo al interior de la escuela a través del trabajo colaborativo, dinámico y facilitador del conjunto de sus actores y que, a su vez, ofrece una mejora en la organización y funcionamiento escolar y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La escuela es un espacio importante, promotor de experiencias y aprendizajes significativos para alumnos y alumnas, maestros y maestras, y la familia o tutores. Para ello, la escuela debe asumir que existen cambios constantes en el contexto social, cultural y familiar, y que éstos impactan indiscutiblemente en las formas en que se concibe la práctica educativa.

Ante estos cambios y situaciones, y ante el reto de satisfacer las demandas de aprendizaje identificadas en los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, la escuela requiere de nuevas ideas o planteamientos que impliquen la reorganización y reorientación de su trabajo educativo, así como de la realización de ciertos ajustes en el diseño y desarrollo de la programación del aula, y el establecimiento de nuevos contactos, para la realización de proyectos coordinados con otras instituciones educativas, sociales, culturales, artísticas o deportivas. Con estas acciones tanto maestros como alumnos tendrán la oportunidad de acceder a nuevos horizontes y enriquecer su trabajo. En este sentido, es necesario precisar que la participación de estos actores no se percibe de manera aislada, sino por el contrario: se requiere de un trabajo coordinado, corresponsal y comprometido para dar cumplimiento a los fines propuestos. El éxito de la propuesta dependerá, en gran medida, de la organización del trabajo.

Tipos de enriquecimiento

Son tres los tipos de enriquecimiento que conforman esta propuesta de intervención pedagógica: A) enriquecimiento del contexto escolar, B) enriquecimiento del contexto áulico, y C) enriquecimiento extracurricular.

A) El enriquecimiento del contexto escolar contempla la inclusión de programas o estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de habilidades de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, de tal modo que en el diseño del proyecto escolar y en el sistema organizacional de la escuela se fortalezca la intervención educativa de estos alumnos como parte de la atención que se ofrezca a la diversidad de la que forman parte.

B) El enriquecimiento del contexto áulico se basa en la consideración de programas y propuestas de intervención pedagógica que favorezcan el desarrollo de las habilidades identificadas en cada uno de los alumnos, concretadas en la propuesta curricular adaptada, y en la realización de adecuaciones en los elementos del currículo, ya sea en la metodología, la evaluación, los contenidos o propósitos educativos.

C) El enriquecimiento extracurricular consiste en el fortalecimiento del proceso educativo a través del establecimiento de vínculos interinstitucionales, con profesionales o instancias fuera de la escuela dispuestos a desarrollar programas específicos que respondan a los intereses y aptitudes de los alumnos que no tienen fácil cabida en los contenidos curriculares de la escuela.

(SEP, 2006, p.196, 197)

En equipo, responda el siguiente cuadro.

Enriquecimiento del contexto escolar	Enriquecimiento del contexto áulico	Enriquecimiento extracurricular



Actividad 4.5 Conociendo al CREE

Propósitos: conocer los objetivos y finalidades del CREE, así como identificar los apoyos que pueden recibir.

Tipo de actividad: grupal/análisis y reflexión de la experiencia.

Tiempo: 30 minutos.

Consignas: en equipos, compartan sus experiencias en su visita al CREE y complete el siguiente cuadro.

Apoyos que puedo recibir del CREE	Limitantes que encontré en mi visita

Actividad 4.6 Evaluación

Propósitos: determinar si los docentes adquirieron los conocimientos propuestos para el bloque.

Tipo de actividad: reflexión sobre el contenido/ grupal.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: realice la lectura del siguiente caso.

¿Quién quiere trabajar con él?

Matías un niño sobresaliente

Lic. Ma. Magdalena Chávez Gudiño

Matías es un niño como todos, juguetón, alegre, pero muy inquieto, sus maestros no saben qué hacer, mejor dicho....no saben qué enseñarle, el alumno exige cada día más y en Matemáticas ni que decir, ¡es un genio!

Matías tiene 8 años, comenzó a deletrear el alfabeto cuando estaba en la “cuna”, eso tal vez no tendría mucha importancia, pues los padres, al ser ambos profesionales y con posgrados, le pudieron haber enseñado, sin embargo lo que sí los sorprendió es que además ¡podía deletrear al revés!

Desde ese momento la madre comenzó a sentir un gran temor, su hijo era un niño sobresaliente. Por el contrario de lo que uno podría creer, que el tener un hijo con un coeficiente intelectual por arriba de los 150 es la noticia más grande y feliz del mundo, que es como sacarse la lotería, la realidad es que se convierte en una carga muy pesada para todos, en especial para los padres, puesto que llega el momento en que, por más que se buscan alternativas de aprendizaje, estas no logran satisfacer al niño, o no lo hacen por mucho tiempo, convirtiéndose esto en una constante búsqueda de nuevas respuestas y a la vez una presión por no querer estimular más de lo debido. Para los padres puede ser frustrante el saberse superados por su hijo y no tener las respuestas que éste demanda, a pesar que son profesionales y maestros de posgrado en una universidad prestigiosa y de alto nivel académico.

Al nacimiento, Matías estaba muy desarrollado, era un niño “enorme” (palabras de su mamá), pero todo era “normal”; sin embargo, durante los primeros tres o cuatro meses el niño no dormía durante el día, la abuela manifestaba que el niño tal vez estaba enfermo, “eso no era normal”, lloraba mucho si lo acostaban, la madre debía tenerlo recostado en su pecho con el fin de que el niño pudiera ver a su alrededor, es decir sus ojos observaban todo lo que le rodeaba y por ello, el hecho de dormir la “siesta” tal vez le restaba momentos de observación.

A los 10 meses se dieron cuenta que identificaba los colores, le pedían que señalara tal color y lo hacía, a los 12 meses Matías contaba hasta el 15, a los 18 meses comenzó con las letras y esa etapa fue muy cansada para los padres, pues cada vez que salían el niño debía leer las placas de los carros, letra por letra, número por número, eso era muy estimulante para él; pronto comenzó a leer de forma convencional, a los dos años, además ya realizaba sumas y restas sencillas, por tal motivo lo ingresaron a un colegio, en maternal uno, pero no lo aguantaron y lo pasaron a maternal 2; Matías tenía ya 30 meses, dos años y medio, este grado fue muy gratificador pues había libros de matemáticas, español y trazos, el alumno terminó con todos ellos en sólo dos meses, por tal

motivo se le pasó a 1° de kínder; en este periodo comenzó con las seriaciones, en un inicio de dos en dos, tres en tres y así sucesivamente, por lo que le fue fácil comprender las multiplicaciones, todo esto a los 3 años.

Cuenta la madre que en esta etapa, estando en una librería, el dueño le regalo a Matías unos calendarios con el fin de que se entretuviera, eran calendarios vencidos, pero él los reviso y para sorpresa de la familia el niño comprendió la dinámica de cómo se estructuran los calendarios, las fechas de las estaciones, los años bisiestos, etc. Por primera vez habló, puesto que no lo hacía, leía pero no se comunicaba con los demás, como si no tuviera nada que decir, le dijo a la mamá, literalmente “mamá, el 21 de marzo es día de la primavera, ese día dejare el pañal” y así lo hizo, a partir de ese día dejo el pañal y no hubo ningún incidente con el control de esfínter, en este momento ya tenía 3.5 años.

Pasó a 2° grado de kínder, los padres vieron un retroceso en su comportamiento, comenzó nuevamente a ser inquieto, a cuestionarle todo a su maestra, a molestar a sus compañeros y su aislamiento se hizo más visible; en esta etapa se dieron cuenta de que Matías sabía inglés, en casa nadie le había enseñado, leía, hablaba y escribía en inglés.

Por estas fechas le inscribieron en un club de gimnasia por prescripción del pediatra, pues su pierna izquierda estaba ligeramente rotada hacia dentro, la madre reconoce que su hijo fue bastante torpe en comparación con otros niños de su edad, sin embargo hacia todos los ejercicios, saltos, marometas, etc. Matías se divertía, pero no duró mucho la distracción, puesto que le pesaba dejar sus libros por el ejercicio.

En 3° de kínder fue tal su aburrimiento en el salón que comenzó a llevar libros a la escuela, desde libros de matemáticas hasta sudokus, libros que terminaba completamente en la jornada escolar, como anécdota la madre cuenta que en una ocasión se llevo un libro de poco más de 250 páginas y lo termino de leer ese mismo día, pues a él le sobraba tiempo; a esta edad comenzó a sacar porcentajes, la madre manifiesta que si el niño hubiese estado ocupado en la escuela jamás le habría sobrado el tiempo como para que comenzara a pensar en porcentajes, fracciones, etc.

En 1° de primaria se creyó que sería diferente, pues la psicóloga de la escuela llamó a los padres y creyeron que por fin habían encontrado respuesta a su situación o por lo menos una mejor orientación, pero no fue así. La psicóloga les dijo que el alumno era intolerante, impaciente, que le contestaba a la maestra, no respetaba límites ni a sus mayores, era rebelde, no sociable, hiperactivo y hasta con déficit de atención, esto como resultado de la aplicación de varias baterías las cuales arrojaron resultados “raros” (palabras de la psicóloga).

Por estas fechas nació Gonzalo, hermano de Matías, los padres tardaron en concebirlo porque tenían miedo de que también fuera sobresaliente, ya habían pasado por muchas cosas y el proceso había sido largo y angustiante. Gonzalo “es normal”, dice la madre que sí está algo adelantado para su edad, pero tal vez es por la interacción con Matías, quien lo quiere mucho y juega con él. Gonzalo sí duerme la siesta.

Matías logró pasar a 2°, y la situación no mejoró; los padres se angustiaron al ver que el colegio no cubría las expectativas de su hijo, los maestros no sabían qué enseñarle, el niño los superaba y los interrogaba, se sentían expuestos y a la vez frustrados por no saber cubrir las expectativas del niño. Por lo anterior, los padres optaron por buscar respuestas, así llegaron a un proyecto en línea

para alumnos sobresalientes de la Universidad de Stanford, el cual consta de módulos por grado y materia. Como Matías está muy interesado en Matemáticas, lo inscribieron en 4° de primaria, a pesar de que en sus exámenes de ubicación obtuvo un puntaje muy alto como para adelantar unos grados más, sin embargo la propia universidad no permitió que el niño avanzara tanto. En un principio, Matías requirió de supervisión de parte de la madre, “sólo el primer día”, ríe la mamá al contarle, pues el programa es en inglés y él lo sabe muy bien, no necesitó apoyo, los padres lo hablan perfectamente y aún así hay cosas que reconocen que les falta.

El programa de esta universidad consiste en que los contenidos del grado se ven en diferentes niveles y comienza por el nivel más alto, es decir, el más complejo, y si el alumno no lo resuelve en tiempo y forma, pasa al siguiente nivel, menos complejo, y así sucesivamente hasta que el mismo alumno se ubica en su nivel.

Matías llegaba del colegio ansioso de comenzar sus clases en línea, los padres se limitaron a supervisar y monitorear su aprendizaje, pues Matías bien podía pasar todas las tardes frente a la computadora, por lo que sólo se lo permitían hacerlo tres veces a la semana. Matías concluyó el 4° en sólo dos meses, 5° en otros dos meses y 6° en dos meses y medio, lo hizo en el nivel más alto (el programa marca un semestre por grado).

Hoy día los padres están muy angustiados, pues Matías pide reiniciar sus clases en dicho programa, pero el siguiente nivel es álgebra, esto ya es secundaria; enfrentan el dilema de darle rienda suelta a su necesidad de aprender y dejarlo que llegue hasta donde pueda llegar y por otro lado dosificarle los conocimientos, pues están muy temerosos de no encontrar alternativas en el país, esto durante los primeros 8 años de vida del niño. Su pregunta es ¿y cuando sea más grande encontraremos apoyo, orientación, respuestas....?

La madre ha pensado seriamente en educar a su hijo en casa (en línea), con este tipo de universidades del extranjero, sin embargo lo que la detiene es que en el país no le validarían los estudios, a pesar de que la escuela no le da respuestas, los servicios educativos no le dan respuestas y ante una posible solución no le dan legalidad.

Por otro lado, se debe mencionar que Matías tiene pocos amigos, durante el descanso escolar juega poco, prefiere un libro interesante que un juego con otros niños, y si lo hace pone tantas reglas al juego que termina por aburrir y confundir a los demás; cuenta la madre que Matías es bueno para los chistes, pero que son tan rebuscados que sólo un adulto los entiende y, en ocasiones, ella misma tiene que pensar para entenderlos.

Las respuestas deberán ser escritas en el espacio asignado en el Material del Participante o Cuadernillo de trabajo.

Preguntas guía

1. ¿Qué acciones se pudieron haber realizado por parte de los profesores para evitar que Matías se aburriera en la escuela?
2. ¿Cuáles son las NEE de Matías?

3. Imagine que Matías regresa a la escuela regular y usted será su profesor, ¿qué estrategias podría implementar para atender adecuadamente sus NEE?
4. ¿Usted qué cree que es lo mejor para Matías, tomar clases en casa, seguir con el programa en internet o regresar a la escuela regular? ¿Por qué?
5. ¿Qué opina de que Matías haya terminado la primaria a tan corta edad? ¿Será conveniente? ¿No le afectará en su desarrollo emocional y social?
6. ¿Qué se puede hacer para que Matías desarrolle habilidades sociales?

Antes de responder las preguntas que se muestran más adelante revise los siguientes criterios de evaluación, ya que usted los deberá tomar en cuenta para realizar su trabajo final.

Criterios a evaluar	Sí	No	Comentarios
Respondió todas las preguntas.			
Las respuestas tienen una extensión entre tres y cinco renglones cada una.			
De manera general, utiliza la información vista en el bloque.			
En sus respuestas empleó términos revisados en el bloque.			
La respuesta a las preguntas tiene coherencia.			
Incluyo ejemplos en sus respuestas.			
Hizo referencia a los autores revisados en el bloque.			
Sus respuestas fueron parecidas a las brindadas por los expertos.			

Tomando en cuenta los criterios de evaluación, responda sus preguntas en el siguiente espacio:

Preguntas guía

1. ¿Qué acciones se pudieron haber realizado por parte de los profesores para evitar que Matías se aburriera en la escuela?
2. ¿Cuáles son las NEE de Matías?
3. Imagine que Matías regresa a la escuela regular y usted será su profesor, ¿qué estrategias podría implementar para atender adecuadamente sus NEE?
4. ¿Usted que cree que es lo mejor para Matías, tomar clases en casa, seguir con el programa on line o regresar a la escuela regular? ¿Por qué?
5. ¿Qué opina de que Matías haya terminado la primaria a tan corta edad? ¿Será conveniente? ¿No le afectará en su desarrollo emocional y social?
6. ¿Qué se puede hacer para que Matías desarrolle habilidades sociales?

Escriba sus respuestas en el siguiente cuadro.

Intercambie su Cuadernillo con alguno de sus compañeros, como se le indique.

A continuación, el Coordinador compartirá las respuestas de los expertos.

Para reflexionar, ¿Y ahora qué?

Antes de concluir el bloque, indique a los docentes se ubiquen el “Para reflexionar, ¿Y ahora qué?”, y pídales revisen las siguientes preguntas.B

1. ¿Cómo pongo en práctica lo visto durante el presente bloque?
2. ¿Con quién puedo compartir lo aprendido?
3. ¿Qué más necesito saber?
4. ¿Qué tema no quedó muy claro? ¿Qué voy a hacer al respecto?

Bibliografía

Gómez, J. P., & Gómez, C. G. La integración del alumno superdotado en el ámbito escolar. Ambito escolar: área de ontervención educativa. Ballaterra, Barcelona.

SEP. (2006). Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México, D.F.

Bloque 5

Necesidades educativas especiales asociadas a los Trastornos del Espectro Autista



Bloque 5

Necesidades educativas especiales asociadas a los Trastornos del Espectro Autista

Introducción

Los niños y las niñas con un trastorno de espectro autista tienen un trastorno del desarrollo. Esto es un síndrome que se manifiesta en los primeros tres años de vida y que se caracteriza por la no aparición, o por lo menos no esperable, de algunos aspectos normales del desarrollo: habilidades de relación, de comunicación y, en general, del desarrollo.

Los primeros acercamientos con este tipo de niños y niñas pueden ser confusos y desconcertantes, porque puede resultar difícil entablar una conversación o un simple juego y sobre todo porque en general pueden no mostrar ningún interés en interactuar, además su manera de comportarse puede generarnos desagrado. Sin embargo, es mucho lo que se puede hacer por estos peculiares niños y para mejorar su calidad de vida y la de sus familias. El objetivo principal de este bloque es facilitar al maestro y a la maestra información y estrategias básicas para acercarse a estos niños, comprender sus características y apoyarlos en el desarrollo de sus competencias.

Propósitos

- Identificar las necesidades educativas especiales asociadas a los trastornos del espectro autista (TEA).
- Informar acerca de las características de las personas con TEA.
- Conocer y reflexionar sobre las estrategias utilizadas para intervenir con esta población.
- Reflexionar sobre las posibilidades de aplicación de la información al contexto escolar de los maestros y maestras.

Actividad 5.1 *Acercándonos al autismo.*

Propósito: explorar y reflexionar sobre el conocimiento previo.

Tipo de actividad: reflexión y análisis de un caso / grupal.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: participe de las preguntas que realizará el coordinador como inicio de este bloque.

Preguntas guía

- ¿Qué son los trastornos del espectro autista?
- ¿Cuáles son las características de las personas con este tipo de trastornos?
- ¿Alguna vez han tenido algún alumno con algún trastorno de espectro autista?, si alguien da una respuesta positiva invítelo a compartir la experiencia.

Lea con su grupo el siguiente caso.

Síntesis del caso: este es el caso de Ángel un niño diagnosticado con autismo, que vive en una comunidad y de su maestra quien tuvo que aprender sobre el tema para apoyar a Ángel en su salón de clases.

Caso Ángel

Lic. Marisol Olguín Segura

Ángel es un niño que vive en una comunidad localizada aproximadamente a una hora y media de la ciudad, su comunidad es pequeña, con una población de alrededor de cien habitantes como máximo. Ángel recibió el nombre más apropiado para él, pues es un niño muy alegre, simpático, sumamente cariñoso; tiene cuatro años y va al preescolar de la comunidad, es una escuela unitaria. Hace aproximadamente un año, sus padres estaban muy preocupados porque Ángel mostraba conductas que no entendían. Por ejemplo, a sus tres años no iniciaba su lenguaje oral, era muy inquieto, muy berrinchudo, quería que sólo se hiciera su voluntad, no hacía contacto visual, era como si los viera como objetos, no como personas. Por estas razones acudieron al DIF más cercano, donde la psicóloga le hizo una valoración y en la siguiente cita les dijo que el niño tenía autismo, algo complicado de entender para las familias que viven en su comunidad y que sólo cuentan con educación primaria, como máximo. La psicóloga trató de explicarles con detalle las conductas que, por su edad, Ángel ya debía presentar y las conductas que podrían esperar, derivadas de su problema.

Una sugerencia muy importante de la psicóloga a los padres fue que inscribieran a Ángel al preescolar, comentó que eso le haría muy bien; cuando llegaron al preescolar se encontraron con la sorpresa de que estaba una instructora muy joven. Le comentaron la situación del niño, ella reaccionó con susto, pero los papás le dijeron que la escuela tenía la obligación de recibirlo. La instructora lo aceptó y pidió apoyo para capacitarse en cuestiones relacionadas con la integración educativa. Sus autoridades le ofrecieron cursos y apoyo para que su escuela fuera integradora y le dieron información detallada sobre el autismo y cómo satisfacer las necesidades educativas especiales de estos niños. Ahora sabe cómo tratar a Ángel y trata de integrarlo con sus compañeros, busca momentos especiales para que todos jueguen con él. Por ejemplo, en una ocasión se los llevó a los juegos del preescolar; ella cargó a Ángel y lo subió a un subibaja; en un extremo estaba ella cargando a Ángel y en el otro extremo dos de sus niños, y los demás alrededor de ellos en los otros juegos. La instructora está muy contenta por haber recibido a Ángel en la escuela, lo trata con mucho cariño y atención, busca hacer actividades especiales para él, para que aprenda y además conviva con sus compañeros. La mamá de Ángel está muy satisfecha y confiada, a diferencia de hace un año, ya que menciona que ve muchos logros en su hijo, como que ya pueden mantener contacto visual con ella, lo ve socializar, le encanta ir a la escuela y ve que se desarrolla más rápido. Menciona que ahora ella es la que va a solicitar información sobre lo que es la integración educativa para entender cómo tratar a su hijo.

Una vez que todos hayan leído el caso de Ángel deberán responder las siguientes preguntas de reflexión en los pequeños grupos, sugiérales que las escriban en una hoja aparte, pues será importante para la segunda parte de la actividad:

1. ¿Ustedes aceptarían en su grupo a un niño como Ángel?
2. ¿Creen que un niño como él debería estar en una escuela regular?
3. ¿Cuáles son, según su opinión, las necesidades educativas especiales de Ángel?
4. ¿Cómo harían para integrarlo al grupo y facilitar el trato con los demás niños y niñas?
5. ¿Cómo propiciarían el desarrollo de su lenguaje?
6. ¿Dónde o con quién se dirigirían para recabar más información acerca de un alumno con estas características y acerca de estrategias para propiciar su aprendizaje?

Pase su hoja de respuestas a los demás grupos y lea las que reciba con el fin de conocer la opinión de todos los grupos.

Actividad 5.2 *Los trastornos del espectro autista.*

Propósito: conocer las diferentes manifestaciones comportamentales que se pueden observar en la población con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Materiales: video de la entrevista con la mamá de Sergio, video de la entrevista con la terapeuta de Sergio.

Tipo de actividad: aplicación / pequeños grupos.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: lea el siguiente extracto.

Datos de la lectura:

Repeto Gutiérrez, S. (2008) Naturaleza de los Trastornos del Espectro Autista. Los trastornos generales del desarrollo: una aproximación a la práctica Vol I los trastornos de espectro autista. Junta de Andalucía.

Síntesis de la lectura: este artículo hace mención a la evolución de concepto de Trastornos de espectro autista y menciona las características más importantes de esta población.

Extracto 5.2

LA POBLACIÓN DE PERSONAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Una de las principales dificultades que pueden tener los profesionales en su trato con esta población son las diferencias entre las diversas formas en que manifiestan esas dificultades mentales que caracterizan al autismo, cuya consecuencia es una considerable variedad entre sus miembros.

En la actualidad, algunos autores (Filipec y otros) utilizan como sinónimo los términos Trastornos del Espectro Autista (TEA) y Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), mientras que otros (Wing y otros) consideran los TEA como una población más amplia, dentro de la cual estaría inserta la población con TGD. En realidad, sólo éstos están reconocidos dentro de las

clasificaciones internacionales de enfermedades más utilizadas en occidente, la DSM IV y la Clasificación internacional de enfermedades (CIE 10). En ambas se definen los TGD como trastornos del desarrollo con varias posibles denominaciones:

Trastorno Autista
Trastorno de Asperger
Trastorno Desintegrativo
Síndrome de Rett
Trastorno autista no especificado

Un instrumento que resulta muy útil para explicar por qué se consideran integrantes de este colectivo de personas con TEA a sujetos aparentemente muy diferentes entre sí es el Inventario de Espectro Autista, elaborado por Ángel Rivièrè en 1997. En este inventario, el autor engloba las diferentes manifestaciones comportamentales, ya sean carencias, excesos o simplemente peculiaridades, que se pueden apreciar en esta población, como consecuencia de la interacción de sus déficits cognitivos relacionados con el autismo, y otras características personales. Rivièrè agrupa dichas conductas en cuatro dimensiones: socialización, comunicación y lenguaje, anticipación y flexibilidad, y simbolización. Cada una de las dimensiones las divide en tres subdimensiones, a saber:

Alteraciones en la socialización

Repeto, S.(Ayudar al niño autista a desenvolverse en el medio social.1993), afirma que “el rechazo a establecer relaciones, el autoaislamiento, las autoestimulaciones y los graves problemas de conducta ante los cambios son las principales pautas de conducta que un amplio número de niños con espectro autista presentan a lo largo de su infancia (...). Esto hace que la convivencia con ellos se haga casi insoportable y el núcleo familiar sufra casi tanto como el niño en este período”. En consecuencia, es lógico pensar que el establecimiento de patrones de conducta que les permitan avanzar en el acercamiento a las personas que le rodean (especialmente a sus iguales), la adecuación de los comportamientos a los diferentes contextos en los que se desenvuelve, el disfrute por el desarrollo de actividades de tipo grupal... pueden ser algunas de las directrices generales que guíen la elaboración de objetivos propios de este bloque.

Algunas de las principales características de esta población respecto a la socialización son:

- Dificultades para relacionarse con iguales.
- Falta de sensibilidad a las señales sociales.
- Alteraciones de las pautas de relación expresiva no verbal.
- Falta de reciprocidad emocional.
- Dificultades para comprender intenciones ajenas y especialmente "dobles intenciones".
- Dificultades para interpretar enunciados no literales o con doble sentido.
- Limitación importante en la capacidad de adaptar las conductas sociales a los contextos de relación.
- Dificultades para saber "de qué conversar" con otras personas.
- Dificultades para producir emisiones relevantes a las situaciones y los estados mentales de los interlocutores.

Alteraciones en la comunicación y lenguaje

Según María Cortazar (2000) "Todos los sujetos autistas presentan, en mayor o menor grado, un fallo para desarrollar adecuadamente las habilidades comunicativas y lingüísticas. Los trastornos del lenguaje pueden variar, podemos encontrarnos desde con una ausencia total del habla hasta con una adquisición simplemente retrasada que se acompaña con rasgos desviados del lenguaje". Este alumnado manifiesta, generalmente, alteraciones profundas y complejas en el área de comunicación, tanto verbal como no verbal, presentando ausencia de la intención comunicativa y/o alteraciones en la utilización del lenguaje.

Es por eso que los objetivos en el área de la comunicación se dirigen a que el alumno o la alumna desarrollen un sistema válido y compartido para comprender y ser comprendido. Las competencias comunicativas son muy variables entre los individuos con trastornos del espectro autista, por lo que los objetivos que se propongan deberán ser igualmente diversos e individualizados. Gortázar (Lenguaje y autismo: descripción e intervención.1993), asumiendo esta variabilidad, establece una jerarquización de objetivos dentro del ámbito de la comunicación que sería aplicable a cualquier alumno o alumna con un trastorno del espectro autista. Dicha jerarquización sería la siguiente:

- Garantizar el empleo consistente de las habilidades que ya tiene en su repertorio. -Aprender nuevas modalidades de comunicación. Incrementar los contenidos a comunicar.
- Complejizar los aspectos formales.
- Enseñar el uso de nuevas funciones pragmáticas.

Alteraciones en la simbolización

Rivière (1997) afirmaba que, en general, todos los cuadros que se sitúan dentro de los trastornos del espectro autista presentan una ausencia o limitación severa del juego de ficción. Por este motivo, entre las prioridades estará el desarrollo de las capacidades del juego simbólico e imaginativo en el que, por ejemplo, un lápiz se puede convertir en un cohete espacial o un compañero puede ser el dependiente de una tienda durante unos minutos. La base de este juego sería la imitación, por lo que, aquellos alumnos que no hayan adquirido mínimamente esta capacidad, no estarían en condiciones de acceder al juego de rol. Por otro lado, la dificultad para ponerse en el punto de vista de los demás, para comprender determinadas actuaciones no verbalizadas es lo que llamamos en este campo dificultades en la teoría de la mente. Baron-Cohen (1998) llama a esta dificultad ceguera mental en un intento de transmitir la falta de contacto con lo que ocurre en las mentes de los demás. En consecuencia, el trabajo de este tipo de situaciones puede ser de vital relevancia para la vida cotidiana del niño o la niña con algún trastorno del espectro autista, ya que, si no se abordan estas cuestiones, los alumnos y alumnas podrían ser objeto de burlas y engaños al no ser capaces de distinguir determinadas intencionalidades no manifiestas. Por último, se debe aclarar que no todos los alumnos o alumnas pueden acceder a estas capacidades, ya que se encuentran directamente ligadas al desarrollo lingüístico.

Alteraciones en la Anticipación y flexibilidad

Las personas con TEA presentan varias dificultades para establecer predicciones o para anticiparse a lo que va a suceder. Cualquiera es capaz de anticipar determinados acontecimientos, en función del conocimiento de determinadas claves contextuales. Pero los alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista tienen serias dificultades para prever lo que va a suceder. Esta circunstancia hace que se sientan inseguros en ambientes desconocidos o poco previsibles, mostrando miedo en muchas ocasiones. Por otro lado, estos alumnos y alumnas suelen tener

fijaciones por objetos, por movimientos, por verbalizaciones... en definitiva, estas fijaciones se traducen en estereotipias y conductas autoestimulativas a las cuales también habrá que atender de manera fundamental.

Esta dificultad en la anticipación y la flexibilidad fue descrita por Kanner en 1943, en forma de necesidad de invarianza, las dificultades que tiene la persona con TEA para predecir lo que va a ocurrir en su entorno mental. Al no poder captar las claves que le permitan anticipar la respuesta de dicho entorno a sus conductas, o lo que va a demandarle, opta por tratar de que dicho entorno no cambie. Con esta necesidad se relacionan las conductas estereotipadas, los rituales o la preferencia por los entornos monótonos y rutinarios que siempre aparecen en las personas con TEA.

Como ya hemos dicho, el uso de claves visuales para facilitar la predictibilidad del entorno sociomental, va a permitir una menor rutinización de la relación de la persona con TEA con este entorno.

La utilidad de este inventario está en los diferentes niveles de alteración que, de forma jerarquizada, el autor describe en cada una de estas subdimensiones. Se establecen cuatro niveles de gravedad en las alteraciones observadas en cada subdimensión: muy grave, grave, moderada y leve.

Por último, Rivière advierte que la presencia de un nivel de alteración en un sujeto puede estar relacionado con tres factores:

- Su edad cronológica
- Su edad mental, es decir, si hay, o no, también discapacidad psíquica.
- La gravedad del trastorno autista en el sujeto

De esa manera, debe ser interpretada de diferente forma la presencia de una alteración grave, por ejemplo: "Conductas instrumentales con personas para lograr cambios en el mundo físico (i. e. Para "pedir"), sin otras pautas de comunicación", si se presenta en un niño de tres años, o en un joven de 20 (indicando una mayor gravedad en este último).

Lo mismo ocurrirá si observamos una misma alteración, por ejemplo: Lenguaje compuesto de palabras sueltas o ecolalias. No hay creación formal de sintagmas y oraciones, en un chico de 6 años, con buen nivel de inteligencia práctica, y en otro con la misma edad pero con discapacidad psíquica. Dicha alteración nos indicará un autismo más grave en el caso del primer chico, que en el segundo.

Vea el video de la entrevista con la mamá de Sergio y tome nota acerca de las características de Sergio que menciona.

Datos de identificación del video:

(Julio de 2010) Caso Sergio. (Viñas, X. Entrevistadora, & F. Ramírez, Editor).

Síntesis de los videos: los videos que se muestran a continuación son entrevistas a la mamá de Sergio y a su terapeuta. En el primer video la mamá hace referencia a las características de Sergio desde su nacimiento hasta la actualidad.

En el video de la entrevista con su terapeuta se observa la descripción de las características principales de Sergio y sus objetivos en la terapia, así como sus avances y dificultades.



Ahora vea el video de la entrevista con la terapeuta de Sergio y realice anotaciones sobre lo que comenta del niño.



Una vez finalizados los videos, describa el caso de Sergio según lo propone Ángel Rivière en el texto anterior, es decir desde las cuatro dimensiones que se ven afectadas en la población de TEA: socialización, lenguaje y comunicación, anticipación y flexibilidad y simbolización. Para realizarlo pueden basarse en los **ejemplos** siguientes de descripción de casos.

Caso A (recuerde que éste es un ejemplo):

Niño con 5 años y 10 meses de edad, con un nivel de inteligencia práctica similar al de su edad mental, diagnosticado de Trastorno de Asperger, presenta las siguientes características:

En la dimensión social, tiene una aceptable relación con sus padres, pero las pocas veces que se relaciona con otros niños es siempre a iniciativa de los otros. Es capaz de realizar algunas actividades conjuntas, aunque no le preocupan las mismas cosas que a sus iguales, no comparte sus intereses. Con importantes limitaciones, pero puede realizar atribuciones mentales sencillas a los demás.

En la dimensión de comunicación y lenguaje, el chico posee un lenguaje oracional, con alguna conversación sencilla. Realiza algunos comentarios muy sencillos y sin expresiones subjetivas sobre lo comentado. Tiene importantes dificultades para diferenciar el sentido literal del intencional de aquello que se le dice.

Por su parte, en la dimensión de anticipación y flexibilidad, necesita la vigilancia cercana para mantenerse realizando una tarea. Tiene conciencia de los períodos de colegio y los vacacionales, pero presenta rabietas en situaciones nuevas o inesperadas. Sus intereses son muy limitados y bastante obsesivos. Por fin, en cuanto a la dimensión de simbolización, este chico utiliza juguetes sencillos, y es capaz de realizar algunos juegos simbólicos sencillos y poco variados.

Caso B (recuerde que éste es un ejemplo):

Chico de 14 años, diagnosticado de Trastorno Autista Grave, con discapacidad psíquica importante.

En la dimensión social, presenta un cierto apego a algunos adultos muy familiares para él (su madre, su hermano y la monitora del centro de día), con las demás personas prácticamente no se relaciona. Es capaz de participar en alguna actividad conjunta, con cierto apoyo, aunque no realiza miradas hacia el que comparte con él la actividad. Su comprensión del estado mental del otro se limita a estados emocionales muy básicos (risa, enfado) y expresados muy claramente.

Se comunica generalmente, para pedir o rechazar, mediante conductas instrumentales (llevar al otro de la mano, entregarle objetos para que haga algo...), aunque posee cierto lenguaje, que generalmente utiliza de forma ecológica, sólo unas pocas veces lo hace de forma funcional, y con mucha ayuda. Su comprensión del lenguaje oral es muy simple y limitada a objetos, acciones y personas muy familiares.

Es capaz de anticipar las rutinas cotidianas, teniendo importantes rabietas cuando se rompe alguna de ellas. Ocupa gran parte de su tiempo libre en pequeños y sencillos rituales, y se enfada si se le interrumpen. Su capacidad para mantenerse realizando una tarea sin vigilancia directa es muy limitada.

Carece de habilidades de juego funcional, sólo utiliza a veces correctamente la pelota. Ocasionalmente realiza imitaciones verbales de lo que oye, con cierta precisión. No imita nada más.

**Actividad 5.3** *Necesidades educativas de la población con trastorno de espectro autista*

Propósito: reflexionar sobre las necesidades que tienen los niños con trastornos de espectro autista.

Materiales: papel rotafolio marcadores lapiceros o lápices de colores.

Tipo de actividad: reflexión y análisis de un caso / grupal.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: en esta actividad deberán identificar y proponer algunas adecuaciones que realizarían en el salón de clases si tuvieran a Sergio como alumno.

Observe el video de Sergio en un día de terapia.

Datos de identificación del video:

(Julio de 2010) Caso Sergio. (Viñas, X. Entrevistadora, & F. Ramírez, Editor).

Síntesis del video: en el siguiente video verán a Sergio en un día de terapia. Se describe como su terapeuta trabaja con el niño, como estructura las actividades y como resuelve algunas dificultades que se presentan, además se observa a Sergio y su comportamiento.

Ahora lea el siguiente extracto de lectura donde se describen algunas de las estrategias básicas que se utilizan con el alumnado con Trastornos de espectro autista.

Datos de identificación de la lectura:

Bonilla, F., Uceda, M. (2008) Orientaciones básicas para iniciar el trabajo en un aula especializada para alumnado con trastorno del espectro autista. Modelo de organización y funcionamiento de un aula específica. Los trastornos generales del desarrollo: una aproximación a la práctica Vol I los trastornos de espectro autista. Junta de Andalucía.

Síntesis de la lectura: en esta lectura encontramos cómo trabajar con alumnos TEA en el salón de clases, los objetivos, la metodología, los contenidos y materiales.

Extracto 5.3

Algunos de los aspectos metodológicos y estrategias concretas más relevantes en la intervención con el alumnado afectado por alguno de los trastornos del espectro autista son:

Uso de ayudas visuales

Para la mayoría de los alumnos y alumnas con alguno de los trastornos del espectro autista, la información verbal se escapa a su entendimiento. Necesitan de soportes visuales en los que aquello que se les comunica o se les quiere enseñar sea claramente perceptible. Por este motivo, el uso de fotografías, dibujos, pictogramas u objetos reales será de vital importancia para el desarrollo de una metodología de trabajo adecuada al estilo de aprendizaje de este alumnado. Es importante tener en cuenta que las ayudas visuales deberán estar adecuadas al nivel de abstracción y de simbolización que posea el alumno concreto con el que estemos trabajando. De este modo, habrá casos en los que tengamos que recurrir al objeto real como apoyo visual y casos en los que podamos utilizar un simple dibujo con escaso parecido a la realidad o incluso el código escrito.

Utilización de agendas

“Las dificultades de previsión que padecen las personas autistas constituyen uno de los déficits más importantes a la hora de entender e intervenir ante conductas desconcertantes, sensación de desconexión, y en la presencia de estados de ansiedad, nerviosismo e incluso problemas de conducta. No hace falta recurrir a explicaciones psicológicas técnicas para ponerse en el lugar de una persona que raramente sabe con quién va a estar o qué va a hacer, y entender la aparición de estados de inquietud, llantos por desamparo o conductas agresivas dirigidas hacia sí mismo o hacia los demás”. (Ventoso y Osorio, 1997). Las agendas personales permiten al alumnado con trastornos del espectro autistas desarrollar capacidades de anticipación y predicción, lo cual le permitirá ajustar sus conductas a cada situación. Estas agendas también han de ser elaboradas con

imágenes (o con textos, si el niño domina la lengua escrita) y han de responder a los mismos niveles de abstracción que se indicaron al hablar de las ayudas visuales.

Estructuración de las tareas

Las actividades deben ser muy claras para el alumnado con alguno de estos trastornos, por lo que se deben buscar estrategias que les permitan conocer de manera sencilla e inequívoca el propósito de la actividad. Algunas de estas estrategias pueden ser la estructuración de la tarea por bandejas o la ordenación de actividades por estanterías. La primera de estas estrategias consistiría en secuenciar una tarea en diferentes pasos y colocar bandejas de manera sucesiva con los materiales necesarios para cada uno de los pasos de la actividad, de manera que el alumno o la alumna sepan perfectamente cuál es el proceso a seguir. En cuanto al uso de las estanterías, es útil para que el alumno realice de manera autónoma varias tareas de forma sucesiva. El procedimiento sería el siguiente: cada balda de la estantería cuenta con una tarea organizada de manera horizontal (igual que en el sistema de bandejas). La estructuración de las baldas, simplemente permite una organización vertical en la que una vez finalizada la tarea de la primera balda, se pasa a la de la segunda y así sucesivamente.

Aprendizaje sin error

Una de las dificultades cognitivas que suelen presentar los alumnos y alumnas afectados por alguno de los trastornos del espectro autista es la generalización y la transferencia de los aprendizajes, muy unida a un tipo de pensamiento concreto. Por este motivo, debemos asegurarnos de que nuestro alumnado realiza las tareas sin darle la oportunidad de equivocarse. No debemos utilizar estrategias de ensayo-error, ya que, de este modo, sólo conseguiríamos que el alumno afianzase realizaciones incorrectas de las tareas. Así, debemos procurar ofrecer todas las ayudas que sean necesarias para que las ejecuciones sean correctas desde el principio. Para cumplir con este principio de aprendizaje, será necesario en muchas ocasiones recurrir al moldeamiento de las conductas. Al hablar de moldeamiento nos referimos a la instigación física directa sobre el alumno o la alumna, cogiendo su propia mano para que realice una determinada actividad de la manera correcta, modificando una determinada postura... Hay que tener en cuenta que no todos los alumnos o alumnas van a acceder a este contacto físico, al menos en estadios iniciales de interacción con el adulto.

Tratamiento de las conductas con consignas visuales

En numerosas ocasiones, el uso de imágenes también ayudará a controlar determinadas conductas. Por ejemplo, si uno de nuestros alumnos muestra una fijación por abrir las puertas de los armarios, puede ser útil colocar un símbolo de prohibición en esta puerta: un semáforo en el que se pueden alternar el rojo y el verde para determinar cuándo se pueden abrir las puertas y cuando no. En otras ocasiones puede resultar de gran utilidad entregar al alumno una foto suya realizando la conducta que se quiere que haga. Por ejemplo, esta estrategia suele funcionar para regular los tiempos de espera, si le entregamos al niño una fotografía suya esperando. Por último, es necesario señalar que, en determinadas ocasiones será conveniente incluir dentro de la agenda un tiempo para la realización de algunas de las conductas del alumno. Es decir, si al alumno le gusta tirarse en la colchoneta de la clase y patear, identificaremos esta tarea con una imagen y la colocaremos en la agenda, de manera que el niño o la niña sepa cuándo puede realizar la conducta en cuestión.

(Tomado de Bonilla, F., Uceda, M. 2008 p. 137- 140)

Ahora trabajará con su grupo para identificar las principales dificultades que presenta Sergio, así como sus principales necesidades educativas especiales. Además, tendrán que proponer algunas adecuaciones que harían para mejorar el desempeño de Sergio en el salón. A continuación se presentan las preguntas guías que deben responder e información complementaria sobre Sergio que les ayudarán en su trabajo.

Preguntas Guía

1. ¿Cuáles son las necesidades educativas especiales que presenta Sergio?
2. ¿Qué adecuaciones serían las más pertinentes?
3. ¿Cómo podríamos propiciar su integración al grupo?
4. ¿Cómo podríamos manejar su poca tolerancia a la frustración?
5. ¿Cuáles serían las mejores condiciones de trabajo para Sergio?

INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Sergio tuvo problemas para aprender la letra ligada (cursiva) debido a algunas dificultades en el área psicomotora. Además se le dificultan las actividades en donde tenga que escribir mucho, y que no sean de su interés. Le cuesta mucho seguir una secuencia de actividades, como llegar sentarse, atender, tomar el material que le dicen, acomodar las cosas en su lugar etc.

Realice algunas anotaciones de conclusiones que obtenga de la discusión en los pequeños grupos y las respuestas a las preguntas.

Ahora observará el video de la entrevista con la maestra de Sergio, donde describe el desempeño de Sergio durante el año escolar, así como las principales dificultades que presentó y cómo se fueron resolviendo.

Datos de identificación del video:

(Julio de 2010) Caso Sergio. (Viñas, X. Entrevistadora, & F. Ramírez, Editor).

Síntesis del video: en el siguiente video se muestra una entrevista realizada con la maestra de Sergio, ella describe como fue Sergio al principio del año escolar y como lo fue al final, además comenta las principales estrategias que implementó durante el año escolar.

Cada grupo debe comparar su trabajo con lo dicho por la maestra y agregar o modificar lo que crea pertinente. Escriba las modificaciones en el cuadro siguiente.

--

El coordinador repartirá un papel rotafolio para cada grupo, en él deben escribir las principales necesidades educativas de Sergio y las adecuaciones que sugirieron, teniendo en cuenta su propio punto de vista y el de la maestra. Toda esta información puede estar presentada en un formato simple, como el siguiente,.

Necesidades educativas especiales	Adecuaciones

Espere las indicaciones del coordinador para la puesta en común de los trabajos.

Actividad 5.4 Conociendo otros puntos de vista

Propósito: conocer y analizar otro punto de vista acerca de las necesidades educativas especiales de niños y niñas con TEA.

Tipo de actividad: reflexión y análisis de contenido / Grupal.

Tiempo: 30 minutos.

Consignas: lea la entrevista realizada a la lic. Lucero Herrán sobre el caso de Sergio.

Preguntas y respuestas

1. ¿Cuáles son las necesidades educativas especiales que presenta Sergio?

Es muy importante comenzar trabajando con su conducta y disciplina dentro del salón de clase, para que a partir de un comportamiento adecuado él sea capaz de trabajar en los diferentes contenidos, ya que como bien sabemos, una de las características principales en Sergio es el manejo de su conducta, pues la parte intelectual se desarrolla casi a la par que el resto de sus compañeros.

2. ¿Qué adecuaciones dentro del aula serían las más pertinentes para que sus aprendizajes sean más amplios?

Es necesario hacer un programa partiendo de una previa observación y con base en esto marcarle una agenda donde él conozca lo que se va ir realizando durante el día (es importante aprovechar sus gustos como estímulos y en ocasiones nos funciona acomodarlos hasta el final de las actividades), lo anterior le ayudará a no generar ansiedad por saber qué es lo que sigue, crear

junto con él un reglamento en el cual Sergio tenga claras sus obligaciones, es muy importante desde el primer momento marcar límites y siempre procurar no hacer círculos viciosos de diálogos negativos con él. En ocasiones es necesario trabajar las matemáticas con diferentes métodos.

2. ¿Cómo podríamos propiciar su integración al grupo?

La integración al grupo es cien por ciento responsabilidad del docente, ya que por sus características a Sergio no le interesa relacionarse con el resto de sus compañeros y su integración se marcará a partir del interés y ejemplo del docente frente a los demás compañeros.

3. ¿Cómo podríamos manejar su poca tolerancia a la frustración?

En niños como Sergio es muy importante trabajar con momentos de relajación, es decir, que al terminar alguna actividad tenga la oportunidad de salir un poco del salón con la finalidad de hacer algún favor, como es ir a la biblioteca, a dar algún aviso, entre otros, teniendo mucho cuidado de que no se disperse ni sea un momento totalmente de ocio, pues de ser así, posteriormente sería más complicado regresarlo al salón a continuar con las actividades que tiene señaladas, sobre todo si no son de su agrado.

4. ¿Cuáles serían las mejores condiciones de trabajo para Sergio?

Grupos de pocos niños (15 compañeros máximo), aulas amplias, uso de material concreto, el apoyo de algún compañero con el que tenga empatía y tratar de rotarlo para que trabaje con varios de sus compañeros para que lo conozcan y favorezca, a su vez, la interacción y la integración; es importante sensibilizar al grupo, sin necesidad que se comente el tipo de diagnóstico que tiene, únicamente comentando que todos tenemos diferentes habilidades y que algunos necesitamos algo de apoyo, como es el caso de Sergio.

Discuta sobre las siguientes preguntas y realice anotaciones sobre las conclusiones que obtuvieron.

Preguntas guía

1. Qué opinan sobre las respuestas que dio la entrevistada? ¿Creen que son pertinentes?
2. ¿Qué aspectos de los que mencionó Lucero podrían aplicar en su salón de clases?
3. Comparen la opinión de la maestra y la de Lucero ¿cuál es su opinión al respecto? ¿Son similares? ¿En qué difieren?

Actividad 5.5 Visita al Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIIE)

Propósito: conocer los servicios que ofrece el CRIIE.

Materiales: guía de preguntas, libreta y lapicero para realizar apuntes

Tipo de actividad: reflexión de visita/grupal.

Tiempo: 20 minutos.

Consignas: preste atención a las preguntas del coordinador acerca del CRIIE y lea la siguiente información.

El CRIIE es un centro de Recurso e información para la integración educativa plena de niños, niñas y jóvenes y personas que presentan necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad y otras problemáticas. Su objetivo es Informar, orientar, asesorar, capacitar y actualizar a docentes, especialistas, padres y madres de familia, personas con discapacidad y público en general, sobre las alternativas de atención psicopedagógica que den una respuesta educativa adecuada a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

(Tomado de www.seczac.gob.mx)

Prepare las preguntas que realizará durante la visita al CRIEE, puede basarse en las preguntas que están a continuación.

Preguntas Guía

1. ¿Qué les gustaría conocer acerca del CRIEE?
2. ¿Qué cosas podrían conocer que aporten a sus prácticas docentes?
3. Si alguna vez han tenido algún niño con NEE recuerden: ¿qué dudas tenían en ese momento?

Aquí escriba las preguntas que realizará durante la visita al CRIEE.

Actividad alternativa. Cómo trabajar la comunicación, el lenguaje y la conducta en los niños y las niñas con TEA.

Propósito: conocer estrategias para facilitar la comunicación y el lenguaje así como el manejo conductual del alumnado con trastornos del espectro autista.

Tipo de actividad: análisis del contenido /grupal.

Tiempo: 40 minutos.

Consignas: esta actividad se ofrece como alternativa a la actividad 5.4 *Conociendo otros puntos de vista*. Para esta actividad trabajará en grupos, en cada grupo se harán dos subgrupos, uno leerá el extracto número uno y el otro el extracto número dos. Cada subgrupo deberá pensar en por lo

menos dos situaciones donde podría implementar las estrategias que se expondrán a continuación y escribirlas.

Datos de identificación de la lectura:

Martos, J., Pascual R., Freire S., Gonzáles A., Llorente M. (2006) El síndrome de Asperger: otra forma de aprender. Madrid: Comunidad de Madrid consejería de educación.

Síntesis de la lectura: En este libro encontramos la descripción de las características de este síndrome y las estrategias y técnicas para trabajar con ellos en el salón de clases.

Extracto alternativo 1

Intervención sobre los problemas de comportamiento

Es necesario cuidar la estabilidad emocional de las personas con TEA en el ámbito educativo como base preventiva. La escuela puede ser para algunos de ellos un entorno verdaderamente difícil. La mayoría de estos alumnos y alumnas son sensibles al estrés o la ansiedad, para reducirla y prevenirla hay algunas medidas generales:

- Asegurar ambientes estructurados y predecibles que garanticen la anticipación por parte del alumno, ya que los cambios inesperados pueden producir ansiedad.
- Hacer explícitas formas adecuadas de comportamiento en situaciones problemáticas, es decir, mostrarles cómo deben comportarse.
- Utilizar intereses como reforzadores. Conocer sus gustos e intereses para motivarlos y de esta manera lograr la atención en las actividades.
- Detectar grados de vulnerabilidad al estrés. Es muy importante que obtengamos información concreta que haga referencia al contexto y a la descripción de la conducta.

Algunas técnicas que pueden utilizarse para el manejo de alteraciones del comportamiento y la adaptación de nuevas conductas son:

- Adaptaciones de los sistemas tradicionales de economía de fichas: si es posible debemos negociar las conductas que esperamos que tengan ante determinados acontecimientos, para cuando los realiza de manera adecuada reforzarlo con algo que sea de su interés.
- Ayudar al alumno o alumna a retirarse de una situación que le genera ansiedad: se refiere a enseñar a detectar cuando está alterado y ayudarlo a que se retire con el fin de que se tranquilice.
- Moldeamiento y role – playing: esta técnica consiste en guiar al alumnado para que se comporte de una forma adecuada y prevista. Se trata de que nos anticipemos al comportamiento que pretendemos sustituir e indicarle una alternativa adecuada. Además de hablarles de cómo deben comportarse estos niños y niñas necesitan practicar como hacerlo.

Datos de la lectura:

Montes, A. (2008) Cómo potenciar la comunicación en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Los trastornos generales del desarrollo: una aproximación a la práctica Vol I los trastornos de espectro autista. Junta de Andalucía.

Síntesis de la lectura: El artículo describe las características principales del lenguaje y comunicación de esta población y las estrategias que podemos utilizar para apoyarlos en el salón de clase.

Extracto alternativo 2

Cómo potenciar la comunicación del alumnado con trastornos del espectro autista

La comunicación es uno de los objetivos más importantes en el programa de un alumno con autismo, por lo que tiene que estar presente en todas las situaciones del aula. Hay que aprovechar cualquier situación para fomentar la comunicación, ya sea en contexto de trabajo o de ocio. Lo importante es crear múltiples situaciones para incentivar al alumno a comunicarse, atendiendo en todo momento a sus actos comunicativos.

Han de tenerse en cuenta, a la hora de intervenir con alumnos/as con TEA, las dificultades que presentan en la imitación, sobre todo en los niveles iniciales. Por este motivo se elige el "moldeamiento" y "modelado" como estrategia de trabajo. El "modelado" consiste en "proporcionar al alumno un modelo completo, verbal o físico, para que lo imite" (María Gortázar, 1999). Y el moldeamiento consiste en coger de las manos al alumno para hacer el gesto, moldeando la forma de su mano y realizar el signo, etc., disminuyendo progresivamente esta ayuda. En los niveles iniciales, utilizaremos el "moldeamiento" para trabajar los actos de comunicación no verbal. "Inicialmente la intervención se centra en la enseñanza de gestos con función de petición y de rechazo y en el uso comunicativo de la mirada" (Pedro Gortázar, 1992) Se debe comenzar por trabajar gestos de contacto, para luego pasar a los gestos distales, como la conducta de señalar o el "dame" mostrando la mano.

Con estas dos estrategias podemos ayudar al alumno o alumna a:

- Pedir un objeto
- Entregar objeto
- Señalar
- Extender la mano en actitud de dame
- Tocar al adulto para demandar su atención
- Rechazar un objeto.
- Pedir información (preguntar)
- Responder.

Al principio, debemos centrar la intervención en los contenidos más gratificantes para él, así, si lo que más le gusta son las cosquillas, le enseñaremos a decir "cosquillas", a hacer el signo, a señalarse la barriga o a entregar al adulto un ítem que se refiera a este contenido; si le encanta el chocolate, haremos lo mismo con este otro contenido. Lo importante es conocer bien sus intereses.

Así iremos construyendo un listado con el vocabulario necesario que le permita comunicar lo que más desee. Cuando tenga en su repertorio varias palabras, signos, ítem, etc., (unos 10/12), es importante enseñarle a rechazar objetos, alimentos, situaciones, etc. Estas son las dos funciones que primero deben aprender (las personas con autismo más afectadas sólo comunicarán estas dos funciones).

Estrategias para fomentar las conductas comunicativas.

Es muy importante que los objetivos que nos planteemos con el alumno sean lo más funcionales posibles. "Un acto comunicativo es funcional cuando nos permite actuar/cambiar nuestro medio físico o social" (Gortázar, M., 1999). Por lo que hay que crear situaciones comunicativas en las que el niño sea el protagonista absoluto; pero, ¿cómo? En primer lugar, como ya se ha dicho, hay que

organizar el ambiente para conseguir que el niño "se vea obligado" a utilizar un acto comunicativo para obtener lo que desea, así incrementaremos el número de oportunidades de comunicarse, pero también iremos complejizando las conductas comunicativas. Es decir, si un niño ha aprendido a decir "agua" y estamos generalizando esta verbalización, nos "haremos los que no lo entendemos" (es decir, pedirle que "afine" más esa conducta para que le entendamos) cuando nos lleve de la mano a la botella. Es conveniente crear situaciones en las que el niño necesite la ayuda del adulto. Si está en contexto de trabajo, estaremos atentos para que nos pida ayuda cuando no pueda abrir el bolígrafo, cortar con las tijeras o cerrar una tapadera difícil.

Otra forma de fomentar conductas comunicativas es con la técnica de interrupción de respuesta (Hunt y Goetz, 1988); consiste en interrumpir o bloquear al alumno en un determinado paso de una actividad (o rutina) que sepa hacer el niño de una forma más o menos autónoma. Si cuando se ha lavado las manos no encuentra la toalla para secárselas, tendrá que recurrir al adulto para pedírsela.

Pero también tenemos que "compartir" con el alumno, objetos de su agrado y acontecimientos importantes para él. Para ello, es importante que mostremos interés por aquello en lo que el niño mira, se fija o en cualquier comentario que suelte el niño en un momento inesperado para nosotros.

Asimismo debemos promover las habilidades conversacionales de los alumnos, con esto nos referimos a:

- Iniciar, ampliar y finalizar un tema de conversación, enseñándole cómo conversan las personas.
- Respetar turnos, los apoyos visuales servirían para explicar que debemos esperar que el otro termine de hablar.
- Facilitar las conversaciones en el aula, es decir, buscar momentos para estimular la interacción y el interés por conversar.
- Seleccionar un tema de conversación.

Recuerde que por encima de las estrategias mencionadas, la actitud del profesorado cobra un valor importante, su facilidad para adecuar el lenguaje y estilo comunicativo a la comprensión del niño o niña, unida a la capacidad de enseñarle formas apropiadas de expresión, garantiza el desarrollo de mejores competencias comunicativas en el niño.

Una vez que hayan finalizado los subgrupos deberán exponerse lo que leyeron y lo que hicieron entre ustedes y comentar sus opiniones acerca de la posibilidad de realizarlo dentro del salón de clases.

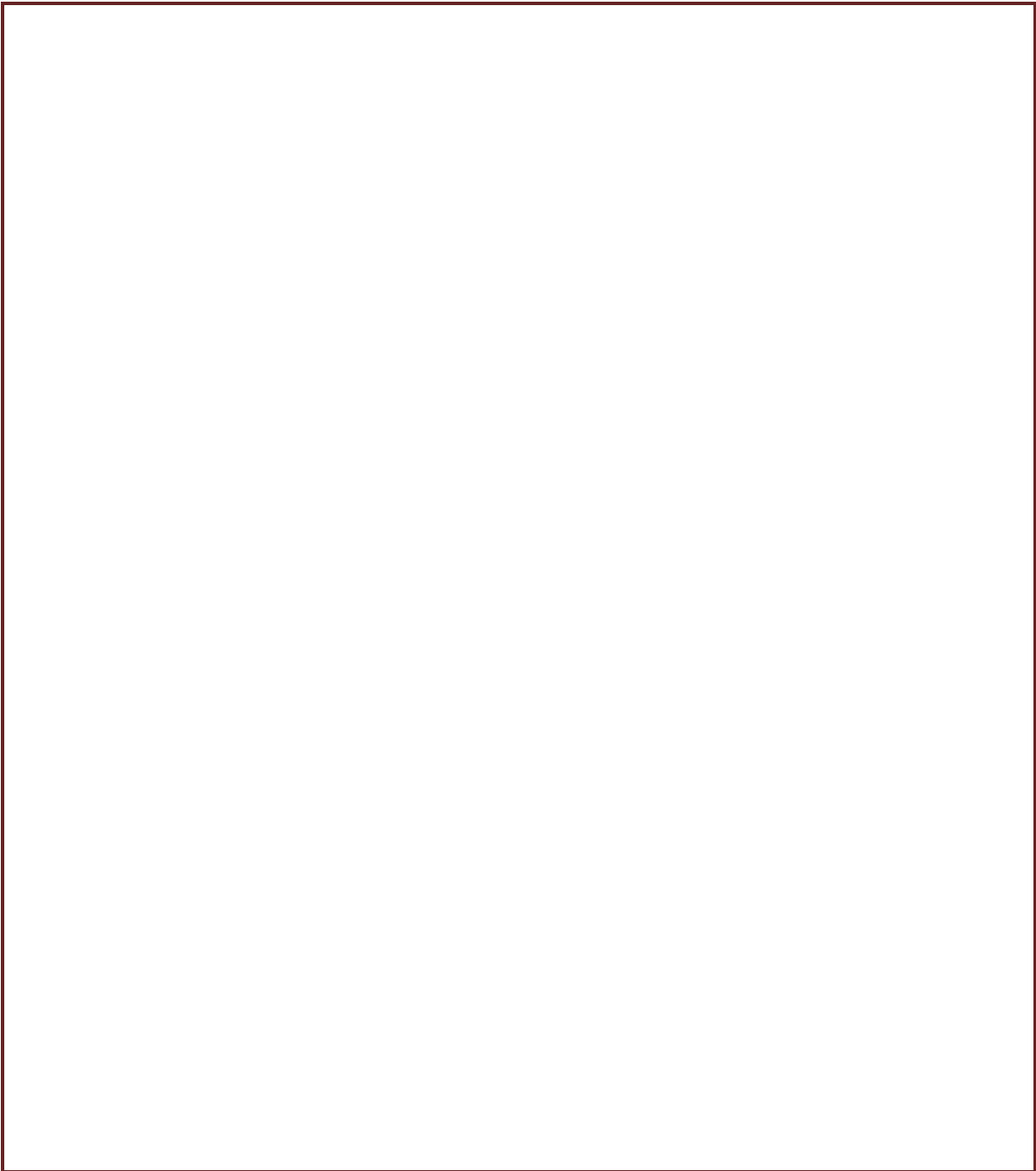
Actividad 5.6 *Evaluación*

Propósito: reflexionar sobre las posibilidades de aplicación de lo aprendido durante el bloque.

Tipo de actividad: aplicación/ individual.

Tiempo: 30 minutos.

Consignas: describa ampliamente qué aspectos de los vistos en este bloque pueden aplicar con su grupo en el salón de clase, sin importar si tienen o no un alumno con algún trastorno de espectro autista y cómo lo harían. Trate de dar ejemplos de dichos aspectos.



Para reflexionar, ¿Y ahora qué?

A lo largo de este bloque usted pudo conocer las características de los trastornos del espectro autista y a la vez entender que esta población es muy diversa. Conoció de manera clara el caso de Sergio y su exitosa experiencia escolar. Además, pudo reflexionar acerca de las necesidades educativas especiales de estos niños y niñas y conocer técnicas y estrategias claves para mejorar el desempeño escolar de esta población.

Lo que usted aprendió en este bloque puede ser una puerta para más aprendizajes, pero eso depende de cada uno, la información y las instituciones que pueden brindarle ayuda están a su disposición.

Sabemos que las personas con trastornos del espectro autista no pueden ponerse en nuestros zapatos, nosotros podemos... ¿pero queremos hacerlo?

Bibliografía

Bonilla, F., Uceda, M. (2008) Orientaciones básicas para iniciar el trabajo en un aula especializada para alumnado con trastorno del espectro autista. Modelo de organización y funcionamiento de un aula específica. Los trastornos generales del desarrollo: una aproximación a la práctica Vol I los trastornos de espectro autista. Junta de Andalucía.

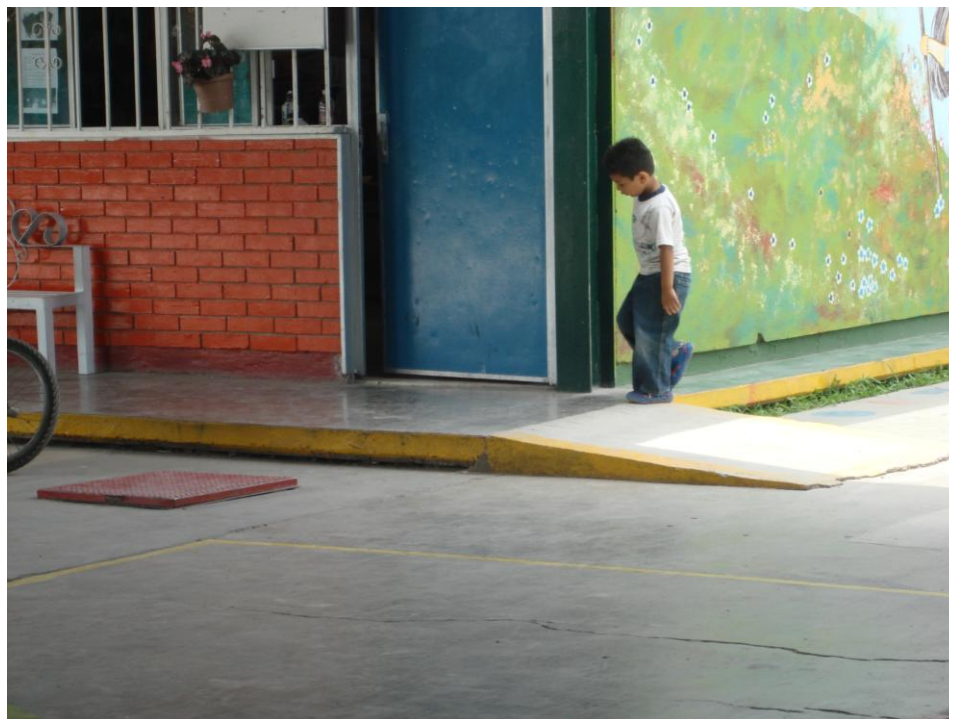
Martos, j., Pascual R., Freire S., Gonzáles A., Llorente M. (2006) El síndrome de Asperger: otra forma de aprender. Madrid: Comunidad de Madrid consejería de educación.

Montes, A. (2008) Cómo potenciar la comunicación en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Los trastornos generales del desarrollo: una aproximación a la práctica Vol I los trastornos de espectro autista. Junta de Andalucía.

Repeto Gutiérrez, S. (2008) Naturaleza de los Trastornos del Espectro Autista. Los trastornos generales del desarrollo: una aproximación a la práctica Vol I los trastornos de espectro autista. Junta de Andalucía

Bloque 6

Necesidades educativas especiales de los niños y las niñas que viven con VIH/SIDA



Bloque 6

Necesidades educativas especiales de niños y niñas que viven con VIH/SIDA

Introducción

El SIDA es una de las enfermedades de las que más se ha hablado en los medios de comunicación y campañas de prevención en el mundo, y de la que más información distorsionada y prejuicios se tiene. Su descubrimiento y desarrollo han dejado al descubierto algunas características del ser humano y sus prejuicios en relación con la sexualidad, la drogadicción, las desigualdades económicas y sociales, así como la vulnerabilidad del ser humano y el funcionamiento del sistema de salud, entre otros.

En las últimas décadas los casos de VIH han aumentado y se han propagado en la población, incluyendo niñas y niños que nacen con el virus y que vivirán con él toda su vida. Vivir con VIH significa ir a consultas, realizarse estudios y tomar medicamentos todos los días; además, en muchos casos significa internaciones recurrentes, discriminación, muerte de los padres y en la mayoría desconocimiento de su situación de salud.

En México, los casos de VIH infantil han sido entre 2,000 y 5,000 aproximadamente, la mayoría de ellos han asistido o asisten a la escuela guardando total confidencialidad, pues cuando ésta se pierde algunos han sido discriminados por alumnos, padres y madres de familia, maestras y maestros. En este bloque se trabajará con el propósito de informar, sensibilizar y conocer la situación de estos niños y niñas, además de identificar sus necesidades educativas especiales.

Propósitos

- Proporcionar información acerca del VIH y el SIDA.
- Sensibilizar a los participantes sobre la situación en la que viven estos niños y niñas.
- Conocer algunos ejemplos reales de niñas portadoras del virus.
- Cuestionar prejuicios y estereotipos acerca del padecimiento.
- Reflexionar sobre las necesidades educativas especiales de esta población.

Actividad 6.1 Conociendo el virus

Propósito: conocer cómo funciona el virus en el organismo así como las vías de transmisión.

Materiales: formato de verdadero/falso.

Tipo de actividad: reflexión y análisis de contenido / individual.

Tiempo: 45 minutos.

Consignas: responda el siguiente cuestionario verdadero/falso.

¿Verdadero o falso?	V	F
1-Tener sida es lo mismo que vivir con VIH.		
2-El VIH se detecta por un análisis de sangre.		
3-El sida debilita el sistema inmunológico del organismo.		
4-El sida es una enfermedad producida por un virus.		
5- Las lágrimas y la saliva transmiten el virus VIH.		
6-El VIH ingresa al organismo a través de la sangre, el semen y los fluidos vaginales.		
7-Cuando alguien se lastima, se deben utilizar guantes para atenderlo, para no tener contacto con la sangre.		
8-Debe aislarse al enfermo de sida.		
9-El chico con sida no puede asistir al colegio.		
10-Para evitar el contagio, no se debe intercambiar el cepillo de dientes.		
11-El virus VIH una vez ingresado al organismo puede permanecer inactivo durante muchos años, incluso toda la vida.		
12-Siempre que se utilicen jeringas deben ser desechables.		
13-El VIH puede traspasarse de la mamá embarazada al bebé.		
14-Una persona que vive con VIH, pero no tiene síntomas de enfermedad, no puede transmitir el virus a otras personas.		
15-Existen medicamentos que controlan el VIH/SIDA.		
16-Una persona que vive con VIH no puede hacer su vida normalmente.		
17-Existe una vacuna para prevenir el sida.		
18-Es muy posible que un niño puede contagiar a otro en la escuela		
19-No nos podemos dar cuenta a simple vista si una persona tiene VIH		
20-Sólo los homosexuales se contagian.		
21-El SIDA es una enfermedad mortal		
22-Todas las personas que tienen VIH desarrollan SIDA		
23-El VIH está presente en la leche materna		
24-La medicación de mujeres embarazadas disminuye al mínimo los casos de bebés con VIH		

Lea el siguiente extracto de lectura.

Datos de identificación de la lectura:

Juárez, M., Rodríguez, D., Viñas, X. (2010) Generalidades sobre VIH/SIDA. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Síntesis de la lectura: el texto explica de manera clara y concisa qué es el VIH, el SIDA, y como se comporta. Además describe las vías de transmisión, el tratamiento entre otros conceptos básicos del padecimiento.

Extracto 6.1

Epidemiología

Según los datos publicados por ONUSIDA/OMS en 2009, y que se refieren al final de 2008, se reporta que había alrededor de 33,4 millones de personas que vivían con VIH/SIDA en el mundo. De ellos, 30.8 millones eran adultos, 15.5 millones de mujeres, y dos millones de niños.

A pesar de que América Latina tiene una epidemia más reciente, el número de infecciones por VIH alcanzó la cifra de 1.7 millones (ONUSIDA, 2001). Considerando el número total de infecciones, México ocupó el segundo en el 2007, con 200,000 personas viviendo con VIH, después de Brasil que, con 730,000 personas viviendo con VIH, ocupó el primer sitio entre los países de América Latina y el Caribe (Centro Nacional para la Prevención y Control del SIDA, CENSIDA, 2009).

En México, para el 14 de noviembre de 2009 había 135,003 casos registrados acumulados de SIDA. Según la categoría de transmisión, encontramos que la sexual ocupa el 94% de los casos, dentro de esta categoría se encuentran: la vía homosexual con el 27%, bisexual: 19% y heterosexual: 47%, además de la transmisión sanguínea: 4%, y usuarios de drogas inyectables: 6%. (Centro Nacional para la Prevención y Control del VIH/SIDA, CENSIDA, 2009).

Conceptos básicos sobre VIH/SIDA

Se utilizan dos definiciones de acuerdo a los recursos, diagnósticos, signos y síntomas clínicos que presenten las personas que tienen un resultado positivo a VIH:

Persona con VIH: Todo individuo que después de realizarse prueba de tamizaje para detección de anticuerpos de VIH, es positivo y confirmado con examen sanguíneo de Western Blot (Irwin, Millen y Fallows, 2004; Rodríguez, 1997).

Persona con SIDA: Persona seropositiva a VIH confirmado, que presenta una serie de síntomas, infecciones oportunistas y marcadores de laboratorio que indican que la infección por VIH se encuentra en un estado avanzado y su sistema inmunitario está afectado. A medida que las funciones inmunitarias comienzan a empeorar, el cuerpo se vuelve más propenso a padecer ciertas infecciones oportunistas por más de cuatro semanas de evolución, que se llaman así porque pueden producir enfermedades como resultado del debilitamiento del sistema inmunitario. Algunas de estas enfermedades son: neumonía, sarcoma de kaposi, leucoencefalopatía multifocal progresiva, encefalitis de cualquier etiología, además de los signos y síntomas ya conocidos como diarreas y disminución de peso, etc. (Irwin, Millen y Fallows, 2004).

Es necesario establecer la diferencia entre VIH y SIDA, pues a pesar de estar especificado en muchos de los documentos relacionados con el tema, persiste la idea errónea de definirlo como lo mismo, es decir, al saber que alguien resultó positivo en la prueba de VIH, automáticamente lo catalogan como persona con SIDA, cuando en realidad se está hablando de cosas distintas.

Células CD4: Son un tipo de linfocito (glóbulo blanco) y forman una parte importante del sistema inmune, ya que son las que dirigen el ataque contra las infecciones. Cuando alguien ha estado infectado con el VIH por mucho tiempo, el número de células CD4 disminuye, éste es un signo de que el sistema inmune se ha debilitado. Cuanto más bajo sea el recuento de estas células, más posibilidades hay que la persona se enferme.

De acuerdo con el Centro para el Control de Enfermedades (2008), se considera que una persona tiene SIDA cuando presenta menos de 200 células CD4 o un porcentaje de CD4 menor al 14%.

Virus: Es un agente biológico potencialmente patógeno, intracelular obligado, es decir, sólo se replican dentro de células de organismos humanos vivos, fuera de él son muy lábiles al medio ambiente y están inactivos (García A., Romero, J., García, M., 2003).

2.3 Definición de VIH

VIH: Son las siglas que identifican el agente etiológico que ocasiona la inmunodeficiencia en seres humanos, y éstas significan:

V = Virus, que pertenece a la familia de retrovirus y subfamilia de los lentivirus; este tipo de virus tiene una característica principal en la cual el organismo se deteriora en forma lenta pero continua.

I = Inmunodeficiencia, es una palabra compuesta, en la que inmuno hace referencia a un grupo de células que conforman al sistema inmunológico o también llamado de defensa, cuya función básica es la de proteger al organismo de agentes extraños productores de enfermedades; deficiencia se refiere, al déficit funcional del sistema antes mencionado.

H = Humana, este virus es específico, es decir, sólo ataca a un grupo de células especializadas del organismo humano en este caso sistema inmunológico.

El VIH es un retrovirus de lento desarrollo, únicamente sobrevive en células humanas vivas, sólo infecta a células que poseen receptores específicos para él, no sobrevive fuera del organismo y tiene una alta capacidad de mutación (Irwin, Millen y Fallows, 2004).

2.4 Definición de SIDA

Son las siglas del Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirida, y esto significa:

S = Síndrome: Es el conjunto de signos y síntomas, que corresponde a una o varias enfermedades presentes en el organismo, que pueden ser comunes en la población general y la presencia de infecciones oportunistas y que sólo se presentan en personas con un sistema inmunológico débil.

I= Inmuno: Relacionado con el sistema de defensa o también llamado sistema inmunológico.

D= Deficiencia: Indica que el sistema inmunológico no funciona correctamente.

A= Adquirida: No hereditario, sino provocado por un virus que se adquiere.

Es una enfermedad del sistema inmunitario causada por el virus de la inmunodeficiencia humana (VIH). El SIDA se caracteriza por la muerte de los linfocitos CD4, que deja el cuerpo vulnerable a afecciones potencialmente mortales, como infecciones y cáncer (Irwin, Millen y Fallows, 2004).

Signos y Síntomas más comunes que caracterizan al SIDA

Los primeros signos y síntomas pueden, en algunos casos, empezar a ser evidentes entre seis meses y un año después del contagio por el VIH, dependiendo principalmente de variables fisiológicas ya que cada individuo tiene diferente susceptibilidad para desarrollar la enfermedad (CENSIDA, 2007).

Esto origina que en algunos casos, los signos y síntomas empiecen a aparecer incluso cinco ó 10 años después del contagio

Vías de transmisión del VIH

La probabilidad de transmisión del VIH de una persona infectada a una no infectada, varía significativamente dependiendo del tipo de exposición o contacto de que se trate. La transmisión del VIH de una persona a otra ocurre a través de los siguientes mecanismos (CENSIDA e INSP, 2006):

Transmisión sexual

En la vía sexual, la puerta de entrada de la región ano-genital y bucofaríngea es por las características de su mucosa que habitualmente queda expuesta y en contacto de líquidos corporales potencialmente infectantes y puede tener soluciones de continuidad secundarias a diferentes causas, por ejemplo los micro traumatismos producidos por el coito, anal o vaginal; inflamación, úlceras simples o secundarias a alguna Infección de Transmisión Sexual (ITS).

De los diferentes tipos de relación sexual, la más riesgosa corresponde a la penetración anal. Si bien el riesgo de contagio es para ambos miembros de la pareja, es mayor para el individuo receptivo, pues las características anatómicas del recto favorecen la transmisión del VIH.

La penetración vaginal es considerada como de menor riesgo en comparación con la anal, en la cual la mujer es quien presenta mayor riesgo, ya que la vagina funciona como receptáculo en donde permanece el semen por algunos minutos, por tanto mayor es el tiempo de exposición al VIH y otros gérmenes.

El riesgo de infectarse con VIH a través de contacto sexual oral (bucogenital) sin protección (sin un condón) es muy bajo en comparación con una relación sexual por vía anal o vaginal sin protección (CENSIDA e INSP, 2006).

Transmisión vertical o perinatal

En la actualidad, la incidencia de VIH en mujeres embarazadas en México es muy baja, oscila entre 0.04% y 0.09%. Esto no quiere decir que se ha controlado por completo la epidemia en este sector de la población, aunque cabe mencionar que la implementación de programas de prevención en mujeres embarazadas ha favorecido mucho en la disminución de casos de niños con VIH.

Para la transmisión vertical existen tres vías de infección:

- Prenatal o intrauterina: Por medio de la placenta durante el embarazo.
- Parto o cesárea: Por contacto del niño(a) con sangre y/o secreciones de la madre durante el parto o cesárea o en procedimientos invasivos en portadoras desconocidas.
- Postnatal: Tras el nacimiento, a través de la leche materna pura, o combinada con la fórmula láctea (CENSIDA e INSP, 2006).

Transmisión Sanguínea

La incidencia de transmisión por esta vía es actualmente muy baja y tiene lugar cuando la sangre de una persona que vive con VIH entra en el torrente sanguíneo de otra persona.

Rutas de infección por vía sanguínea:

- Transfusiones de sangre o derivados.
- Trasplantes de órganos.
- Agujas o jeringas no esterilizadas.
- Objetos punzo-cortantes no esterilizados.

Con respecto a la primera y segunda ruta, desde la década de los ochenta, los fabricantes y las agencias reguladoras de la fabricación de derivados plasmáticos, se han dado a la tarea de establecer una serie de medidas tendientes a reducir el riesgo de transmisión de infecciones por transfusión. Las principales medidas hasta ahora aplicadas son la selección de donantes de sangre y plasma apropiados. (CENSIDA e INSP, 2006).

Tratamiento

Existen diferentes tipos de fármacos para tratar la infección por el VIH. Esos medicamentos atacan diversos aspectos del proceso que utiliza el virus para reproducirse. Como el VIH muta rápidamente y se vuelve resistente a todos los medicamentos administrados en forma aislada, los pacientes deben tomar una combinación de fármacos para lograr la máxima supresión del VIH. A esta combinación se le conoce como Terapia Antirretroviral (TARV), estos medicamentos inhiben la reproducción del retrovirus. También son conocidos como ARV. Esta terapia lo que hace es prevenir la progresión de la enfermedad (Irwin, Millen y Fallows, 2004).

Una vez que haya terminado de leer el extracto, participe de las preguntas que se responderán de manera oral.

- ¿Cuál es la diferencia entre VIH Y SIDA?
- ¿Cuáles son las vías de transmisión?
- ¿Cuál es la función de los fármacos antirretrovirales?
- ¿Cuál es la principal vía de transmisión en niños y niñas?

Actividad 6.2 Aclarando dudas

Propósito: aplicar la información aprendida en la actividad anterior a supuestas situaciones que podrían pasar en el salón de clases.

Materiales: ocho situaciones descritas en el Material de participante o Cuadernillo de trabajo.

Tipo de actividad: aplicación / pequeños grupos.

Tiempo: 45 minutos.

Consignas: argumente ampliamente con su equipo las dos situaciones que el coordinador les asignará. Cuando hayan terminado deberán exponer sus casos y los argumentos que dieron al respecto ante todo el grupo.

Situación 1: una puericultista de una estancia infantil se rehúsa a encargarse del cambio de pañales y el aseo de una niña portadora del VIH/SIDA por miedo a infectarse. Usted debe argumentar esa postura ¿Qué le diría a esta persona?

Situación 2: Un maestro de la escuela es portador del VIH/SIDA. Los demás trabajadores se sienten inseguros de trabajar a su lado. Usted debe explicarles por qué no deberían preocuparse.

Situación 3: La directora de su escuela conoce el diagnóstico de portador del VIH de un niño, pero tiene dudas acerca de comentarles a los demás maestros, maestras, padres y madres de familia al respecto. Acude a usted por un consejo, ¿qué le diría?

Situación 4: En una conversación entre trabajadores de la educación, alguien opina que debería haber escuelas de especiales para niños con VIH, usted lo debe contradecir, ¿qué le diría?

Situación 5: Ante la noticia de que una niña con VIH cursará el 3º año de una escuela primaria, un grupo de maestras discuten sobre los cambios que deberían realizarse. Ellas consideran que deberían tomarse medidas respecto a la higiene, el manejo y en relación con los demás niños y niñas, se pone en duda la presencia de una maestra de apoyo para esta niña. Conociendo las vías de transmisión y todo lo que usted sabe sobre el tema, ¿Qué opinaría? ¿Cree que se deben hacer grandes modificaciones?

Situación 6: La sangre es un fluido que puede transmitir el virus, ¿Qué tipo de cuidados se deben tener si hay un niño o niña con VIH en la escuela respecto a los accidentes y heridas sangrantes?

Situación 7: Uno niño portador del virus muerde a otro, los papás de este se preocupan por el contagio, ¿usted qué les diría?

Situación 8: Un alumno de secundaria le comenta que cree haber tocado un poco de sangre de un compañero portador del VIH, expresa su preocupación debido a que tiene una pequeña en la mano. ¿Qué le diría usted?

Escriba sus conclusiones personales acerca de cómo se transmite el virus y como no se transmite.

Actividad 6.3 Preguntando se aprende...

Propósito: sensibilizar acerca de la situación en la que viven los niños y las niñas que viven con VIH.

Tipo de actividad: reflexión y análisis sobre un caso / grupal.

Tiempo: 45 minutos.

Consignas: lea el caso de Ana, una niña portadora de VIH.

Síntesis del caso: este es el caso de una niña portadora del VIH desde el nacimiento. Nos muestra un panorama general de lo que es su vida y de los cambios que vinieron tras el diagnóstico. Asimismo nos muestra el día a día de esta niña, su situación familiar, económica y escolar.

CASO ANA

Lic. Mariana Juárez Moreno.

Lic. Diana Cecilia Rodríguez Ugalde.

Lic. Ximena Viñas.

Ana tiene VIH desde que nació, es una niña huérfana, su madre falleció cuando ella tenía un año de un tumor en el páncreas, tenía VIH. Su papá la abandonó cuando la mamá murió. Ana fue adoptada por un hermano de su mamá, su tía fue quien la aceptó debido a que ninguno de los demás familiares se quería hacer cargo de ella al conocer su diagnóstico. Al principio, su tío y sus primos no la aceptaban y no convivían con ella, algunas personas, incluida una enfermera, les recomendaron que no se acercaran mucho a ella porque podría contagiarlos. A medida que comenzaron a tener más información acerca del virus, conocieron las vías de contagio y entendieron que no había riesgos, y que Ana podía llevar una vida normal, sólo necesitaban darle los medicamentos. Decidieron tramitar los papeles de adopción y ahora están en proceso. La tía supone que el diagnóstico se realizó cuando Ana tenía dos meses, tienen pocos datos del tratamiento y del padecimiento antes de recibirla, aunque saben que la mamá no la alimentaba bien y no le daba el medicamento. Todos sus familiares se enteraron de la situación cuando la mamá de Ana murió.

La familia de Ana está conformada por sus tíos y sus primos de 19, 15 y 5. La situación de pareja es complicada, existe violencia por parte del esposo hacia la señora y existió violencia sexual en el pasado. La tía expresó malestar debido a los constantes impedimentos para trabajar y los celos por parte de su esposo. Asimismo admitió ejercer violencia física y psicológica con Ana.

La familia de Ana es de escasos recursos, viven en el medio rural, es una comunidad pequeña, la mayoría de los hombres trabajan en albañilería, y las mujeres son amas de casa. Pocas personas tienen línea telefónica, no hay drenaje ni agua corriente. Algunos habitantes describieron el lugar como tranquilo y seguro. Toda la comunidad sabe que Ana tiene VIH, al principio la gente la rechazaba y sus mismos familiares no querían convivir con ella.

Los tíos de Ana tienen una tienda de abarrotes, la situación económica es muy complicada, por lo tanto a veces su alimentación no es adecuada. Ana cuenta con seguro popular para su atención médica. Además, sus tíos pagan una deuda médica que generó la madre de Ana.

Hace poco tiempo, sus tíos empezaron a acudir a un grupo de apoyo de adultos con VIH y esto ha permitido que acepten a Ana como una hija más. La cuidan bien, le dan los cuidados necesarios y, sobre todo, le dan los medicamentos.

Ana es una niña de peso normal, su estatura es de 93 cm y su peso de 15 kg. Su tez es morena, es muy alegre e inteligente, constantemente busca muestras de afecto de las personas que la rodean. En su salón de clase es muy participativa, se relaciona fácil con sus compañeros y le gusta mucho que la feliciten y la reconozcan.

La escuela donde acude Ana es un Jardín de Niños rural, es pequeña y colorida. Es una escuela limpia y con mucha vegetación, los niños tienen un patio grande para jugar, pero la escuela está cercada y esto resulta peligroso, porque algunos niños se suben por la cerca. Su salón es muy amplio, bien iluminado y ventilado. En su salón hay 16 niños. Se realizaron dos visitas a la escuela, la directora y la maestra se mostraron muy entusiasmadas por esas visitas. En la escuela están enterados de la situación, las maestras la aceptan como a una niña más, sin embargo la directora comentó que siente preocupación sobre cómo defenderse si los demás padres reclaman, se sienten desprotegidas en ese aspecto. Ana interactúa constantemente con sus compañeros, habla con ellos, juega, se ríe y camina por el salón, realiza su trabajo y parece disfrutar de su clase. La maestra señaló que es una niña que trabaja, pero avanza poco en sus actividades, no las concreta, es una niña que se encuentra consciente de su trabajo, pregunta lo que se tiene que hacer y está motivada a realizarlo, es muy comunicativa y está muy integrada al grupo. La maestra mencionó que cumple con la tarea y su tía se encuentra al pendiente de que trabaje.

Las maestras recibieron una pequeña plática sobre el VIH y el SIDA, también sobre cómo se contagia y cómo no se contagia. Saben que Ana no es un riesgo para los demás niños y niñas. Ahora todos la aceptan más.

En la segunda visita realizada, nos dimos cuenta que ha mejorado su rendimiento académico, ella se destaca por ser de las que más habla y termina primero los trabajos.

Formule por lo menos una pregunta de reflexión, en base a este caso puede ser alguna duda al respecto o sobre lo que se les ocurra, y escríbala.

A continuación escriba las preguntas elegidas en su grupo y las respuestas que da el grupo que debe responderlas, espere las indicaciones del coordinador para esta actividad.

Preguntas escogidas por su grupo

Respuestas del otro grupo

Actividad 6.4 ¿SIDA = Muerte?: *La situación de los niños y las niñas que viven con VIH/SIDA*

Propósito: conocer y reflexionar acerca de la situación en la que viven los niños y las niñas portadoras del virus de VIH.

Tipo de actividad: Individual.

Tiempo: 45 minutos.

Consignas: revise el cuadro y lea el siguiente extracto de lectura.

**Casos nuevos y acumulados de SIDA, según grupos de población
México, 1983-2008
Datos al 30 de junio de 2008.**

Grupo de población	Casos diagnosticados hasta el 2008	Casos acumulados (1983-2008)
Menores de 15 años	34	2,934
Hombres adultos	1,363	97,994
Mujeres adultas	370	19,757
Edad desconocida	0	1,033
Total	1,767	121,718

Fuente: CONASIDA, 2008

Datos de identificación de la lectura:

Dominguez, A. (2007). Crisis institucional y relaciones de género: niñas, niños y adolescentes viviendo con VIH-Sida en Argentina. Rev. Otras miradas, 7(1), 153-158.

Síntesis de la lectura: el artículo es un trabajo realizado en Argentina acerca de la situación en la que viven niños y niñas portadores del VIH: Hace referencia al tratamiento, la situación familiar, escolar y de confidencialidad respecto al diagnóstico de VIH.

Extracto 6.4

Situación de las niñas y los niños que viven con VIH-sida

Fueron diagnosticados de pequeños/as, por infecciones que orientaron la mirada médica hacia el VIH. Reciben la misma medicación que los/as adultos/as y aunque existe un formato en jarabe, la presentación y el sabor del medicamento no respeta los patrones corrientemente utilizados para los medicamentos pediátricos. Por otro lado, estas y estos niños son y han sido objeto de intensa intervención médica: con estudios periódicos, muchos/as de ellos/as han estado internados/as a causa de las enfermedades vinculadas al VIH. La medicación, jarabes para los/as más pequeños/as y pastillas para los/as más grandes (varias pastillas y dosis de jarabes cada doce horas) generalmente les provoca efectos adversos (vómitos, diarreas, somnolencia, etc.) De lo

anteriormente expuesto se deduce que la administración de los medicamentos requiere de una conducta metódica y disciplinada. El personal médico afirma que las dosis salteadas o suspendidas pueden provocar resistencias a las drogas con el consiguiente perjuicio para la salud de las y los pacientes. Si bien las conductas de los/as niños/as en general difieren de la de los/as adolescentes en lo relativo a la búsqueda de autonomía del mundo adulto (vivan o no con VIH-sida), pues, dependen de sus cuidadoras para la toma del medicamento (sus madres o las mujeres que los cuidan están pendientes de los horarios de las tomas de los medicamentos).

Si bien es ampliamente reconocida por los/as pediatras el papel central de las cuidadoras en las enfermedades de la infancia, en el caso específico del vih-sida pediátrico su tarea se complejiza. Cuando las cuidadoras son a la vez las madres, nos encontramos con mujeres que no necesariamente atienden su salud como la de sus hijos/as. Esta conducta es corriente tanto en padres como en madres de niños/as denominados “sanos” pero que puede impactar negativamente en su vida viviendo con vih-sida cuando sus madres también viven con el virus y requieren tratamiento.

Las familias: Madres y/o Cuidadoras

La estructura familiar de los/as niños/as que viven con vih-sida como la de los “afectados” nos permite identificar tres formas de organización: 1) matrifocalidad, con la madre sola o esporádicamente acompañada por parejas masculinas (sean o no padres de los niños/as); 2) a cargo de abuelas maternas (solas o conviviendo con sus maridos) y 3) a cargo de otro familiar y/o tutora/tutor. Por lo que podemos afirmar que usualmente son siempre mujeres las que asumen el cuidado de los/as niños/as, sean éstas del grupo de parientes de la niña o niño, pareja del padre, responsables de instituciones denominadas “hogares” o familiares femeninos de tutores.

En condiciones de extrema pobreza, las personas que tienen la guarda o son tutoras de los niños, pueden gestionar subsidios para una alimentación especial requerida por el tratamiento y para cubrir los gastos de los traslados hasta los servicios de salud.

La reorganización familiar a la muerte de la madre coloca a los/as niños/as en situaciones de conflictividad cuya existencia es previa a pérdida materno/paterna.

En casi todos los casos en que hemos hablado con las madres, éstas haber atravesado momentos de “depresión”, “desaliento” y “falta de cuidado”. Por otro lado está el sentimiento de “culpa” por haberles transmitido el virus. Las y los médicos/as nos han referido que cuando las mujeres abandonan los tratamientos y los controles de salud, esta conducta puede facilitar el comienzo del deterioro de su salud con el consiguiente peligro de muerte. En el grupo estudiado existen además “otras” muertes por vih-sida en el grupo familiar: padres (varones), tíos y/o hermanos fallecidos por sida.

Las y los profesionales de la salud y las cuidadoras concentran sus esfuerzos para evitar que las y los niños/as abandonen el tratamiento. La correcta administración de los medicamentos favorece el control de la infección hasta tornarla a veces imperceptible. Es muy común oír de parte del personal de salud que estos niños/as están “acostumbrados/as” a recibir periódicamente catorce, y hasta veintiún pastillas. Los/as más pequeños/as toman jarabe: “tres drogas que la abuela dosifica en tres medidas mezcladas y administradas con una jeringa de 5 ml²⁸. Cuanto más pequeños/as, menor es la resistencia de los y las niños/as para la administración de la medicación. El personal de salud refiere con mayor frecuencia conflictos en la toma del medicamento en la adolescencia diferentes motivos: porque postergan los horarios o dejan de tomar la medicación

cuando están fuera de sus casas, debido a los efectos adversos: mareos o vómitos y porque prefieren ocultar a las personas el nombre de la afección.

Develamiento vs ocultamiento familiar

En este grupo en particular los/as niños/as hasta aproximadamente los 10 a 12 años desconocen el nombre de la afección por la que realizan tratamiento. Por su parte, las y los médicos/as recomiendan que a partir del momento en que los/as chicos/as comienzan a leer y a preguntar sobre la medicación que reciben periódicamente, los/as cuidadores/as deberían informarles acerca de la verdad de su diagnóstico. A esta instancia se la ha dado en llamar develamiento (disclosing). La bibliografía disponible con relación al tratamiento y al cuidado de los/as niños/as que nacieron y viven con vih-sida²⁹, recomienda que los padres, las madres y/o cuidadores/as informen, según la edad y la madurez de la niña o del niño el diagnóstico de su afección.

- El niño y la niña tienen derecho a estar informado/a y, debido a que la información es un proceso, se debe trabajar desde el primer momento para que no se conforme como un secreto, respetando hasta dónde el/la niño/a quieren saber” (Infección VIH/SIDA, Guía para Pediatras, Diagnóstico, tratamiento y conductas clínicas, Comité Nacional de Infectología Pediátrica, Sociedad Argentina de Pediatría, 2004:42)”

Sin embargo, en el trabajo de campo hemos registrado otra conducta, más extendida que a la que he denominado ocultamiento.

Las y los familiares sostienen esta práctica bajo el pretexto de evitar que los/as chicos/as se enteren de su verdadera situación de salud o para protegerlos/as de las posibles discriminaciones en su entorno. Del mismo modo se ocultan las razones del fallecimiento y/o ausencia de los padres, las madres o los/as familiares, sobre todo cuando están presos. Las “cuidadoras” han brindado diversas explicaciones en relación a

esta decisión para proteger de la intimidad de los niños y las niñas, por temor al enojo de éstos/as hacia ellos/as o sus padres/madres, por temor a que divulguen el nombre de la enfermedad y que en consecuencia sean discriminados/as “viste como son lo chicos, se lo cuentan a sus amiguitos y después ellos se lo cuentan a sus padres y a otros amiguitos, y va a hacer que se le alejen todos” (Tía de Peque (9años), notas de campo, noviembre de 2005) En este sentido y sobre todo en nombre de su protección, se vulnera el “derecho a saber” de estos/as chicos/as, cuando se “oculta” el diagnóstico, cuando se niega o retacea información.

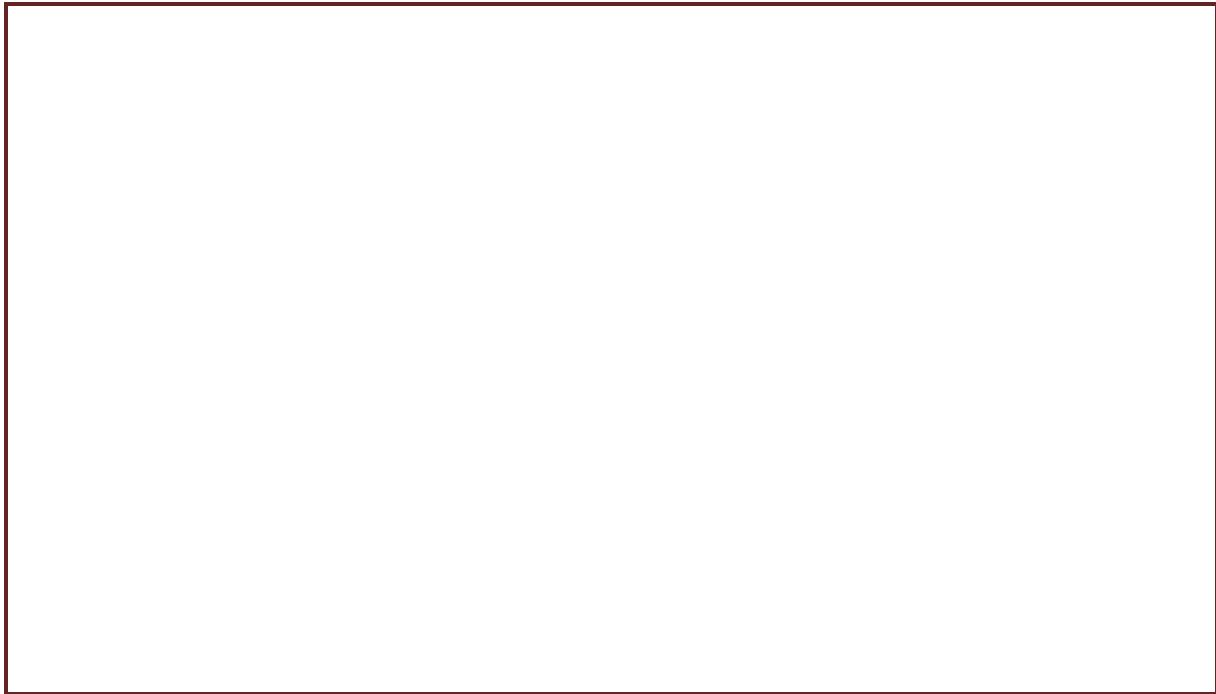
A continuación vea el video donde se entrevista al Dr. Luis Fernando Pérez González encargado del departamento de VIH del Hospital Central de San Luis Potosí.

Datos de identificación del video:

(Julio de 2010) Entrevista al Dr. Luis Fernando. (Juárez, M. Entrevistadora, & F. Ramírez, Editor).

Síntesis del video: el video nos muestra una entrevista realizada al un pediatra infectólogo quien explica de manera clara algunos conceptos acerca del VIH y el SIDA así como del tratamiento y las expectativas de vida de estos niños y niñas.

Utilice el caso que ha leído en la actividad anterior, la lectura y el video informativo para escribir un párrafo donde reflexionen acerca de cómo es tener VIH, respecto al tratamiento, la situación escolar, la familia, el estigma social, la enfermedad y la muerte.



Actividad 6.5 Nidia necesita...

Propósito: identificar las necesidades educativas especiales de una niña portadora del VIH.

Tipo de actividad: reflexión y análisis de un caso / Binas.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: en parejas lean el caso de Nidia que se presenta a continuación.

Síntesis del caso: este escrito nos muestra el caso de Nidia una niña portadora del VIH y la difícil situación de su madre quien enfrenta el diagnóstico de ella y de su hija en total soledad.

CASO NIDIA (NIÑA VIH)

Lic. Mariana Juárez Moreno.

Lic. Diana Cecilia Rodríguez Ugalde.

Lic. Ximena Viñas.

Nidia tiene 8 años, es portadora del VIH desde su nacimiento. Es una niña de peso normal, su estatura es de 1.25 mts y su peso de 26.3 kg. Su tez es morena, es una niña muy alegre y sociable, se le facilita relacionarse con las demás personas.

Su familia está conformada por 5 integrantes, la mamá de 36 años, portadora del VIH, y cuatro niñas, las dos primeras son de un primer matrimonio, tienen 16 y 14, le siguen dos niñas de su último matrimonio, de 13 y Nidia de ocho años. Nidia y su mamá son las únicas que tienen el VIH. Su padre falleció hace tres años de cáncer.

El único ingreso económico que reciben es a través de las ventas por catálogo, por lo cual la familia tiene serios problemas económicos. Hace pocos meses fueron desalojadas de la casa que

rentaban, y ahora ocupan una casa sin el permiso de los dueños, teme que en cualquier momento las desalojen. La alimentación de ella y sus hijas no es la más adecuada, debido a los pocos recursos con los que cuentan. La mamá de Nidia no ha querido conseguir otro trabajo por temor a revelar su diagnóstico y por las ausencias que pudiera tener debido a las consultas de ella y su hija. Cuentan con el programa de Oportunidades y el seguro popular, esto le cubre consultas, medicamentos y estudios de laboratorio, no así otros estudios e internaciones. Cuando realiza los trámites del seguro popular, el personal que atiende descuida la confidencialidad, y le comentan en voz alta que tiene que poner el diagnóstico, delante de todos le dicen: “¡Es de VIH!”. Para la madre esa situación es muy estresante.

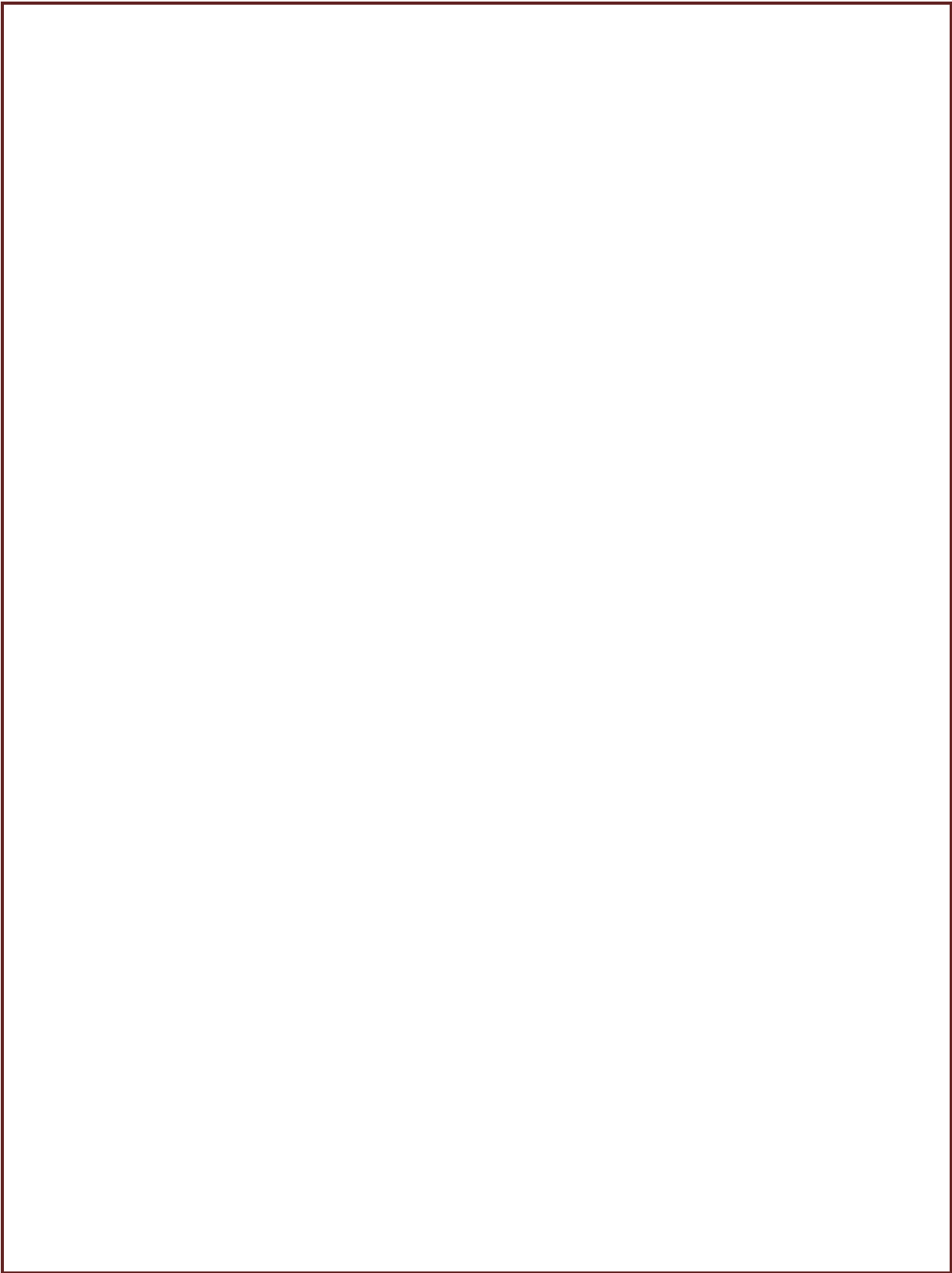
La única persona que conoce la situación de VIH es la mamá, ninguna de sus hermanas ni Nidia lo sabe. La mamá no sabe cómo se contagió y niega que su esposo lo haya hecho. Ella tiene un gran temor a la discriminación y no ha comentado con su familia la situación en la que viven. Tampoco lo ha hecho en la escuela de Nidia. Tiene mucho miedo de revelarlo a sus hijas, incluso a Nidia, no quiere preocuparlas ni que ellas piensen que van a morir. Para ocultar el diagnóstico cambia las etiquetas de las medicinas e inventa excusas sobre las consultas y los análisis que deben hacerse. Madre e hija toman tres medicinas diferentes tres veces al día, la señora no es muy adherente con su propio tratamiento, a pesar de que con el de Nidia lo es un poco más.

Nidia asiste a una escuela federal muy cerca de su casa en el horario vespertino, ésta se encuentra en medio de una colonia popular, en cada grado escolar hay 4 o 5 grupos bastante numerosos.

En su salón hay 31 niños, ella se sienta en la segunda fila, sola enfrente de la maestra. Durante la actividad observada Nidia atendió la consigna e hizo lo que la maestra le dijo, sin embargo, cuando la maestra comenzó a explicar ella se distrajo y se retiró de su lugar. Luego, la maestra le llamó la atención, aún así no se sentó, la actividad continuó. Durante el resto de la actividad se mantuvo inatenta y se distrajo constantemente. La maestra comentó que Nidia es muy distraída, sin embargo, responde bien cuando recibe atención individual, pero le cuesta seguir al grupo. En las calificaciones va mal, probablemente repruebe el año escolar, la madre menciona que ella tampoco era buena en los estudios, por lo tanto lo ve como una situación normal.

En parejas contesten las siguientes preguntas.

- 1- ¿Cuál es su opinión acerca de la situación en la que vive Nidia?
- 2- ¿Cuáles son las necesidades educativas especiales de Nidia?
- 3- ¿Qué tipo de adecuaciones harían si tuvieran a Nidia en su salón de clases?
- 4- ¿Cree que toda la escuela debería saber que Nidia es portadora del VIH?
- 5- ¿Creen que Nidia debe saber que es portadora del VIH?
- 6- Quitando la condición de portadora de VIH, ¿han tenido algún alumno o alumna con las dificultades escolares de Nidia?
- 7- Si Nidia no tuviera ninguna dificultad escolar, su condición de VIH ¿le impediría desenvolverse normalmente en el ámbito escolar?



Ahora lean la entrevista realizada al Dr. Ismael García Cedillo quien es investigador en temas de VIH.

Entrevista

¿Cuál es su opinión acerca de la situación en la que vive Nidia?

La situación de Nidia y de su familia es muy difícil por todos los estresores que enfrentan: serios problemas económicos, inconstancia en los ingresos de la madre, amenaza de desalojo de la casa en que actualmente viven, un apoyo institucional insuficiente y discriminatorio y falta de apoyo familiar, social y escolar, además del terror de la madre a ser descubierta en cuanto a su estatus de portadora. A ello se debe agregar que es muy probable que el esposo fallecido hubiera desarrollado SIDA, pues el cáncer es una de las enfermedades que aparecen con la enfermedad. Es evidente que la madre de Nidia no quiere saber ni quiere indagar qué pasó con su esposo, prefiere negarlo. Por otro lado, parece que la madre se preocupa genuinamente por sus hijas, Nidia incluida, lo cual no es poca cosa, si se consideran las cargas que trae encima esta mujer.

Desde su punto de vista... ¿Cuáles son las necesidades educativas especiales de Nidia?

Esta niña parece presentar algunas necesidades educativas especiales. Es muy probable que no esté aprendiendo lo suficiente por al menos tres razones: por un lado, seguramente falta con cierta frecuencia a clases, para asistir a sus consultas. Para compensar estas faltas, necesitaría más apoyo de su maestra; Sus problemas de atención podrían ser causados por una carga viral muy alta, pero no parece el caso. Mas bien, creo que se debe a que vive con un alto nivel de angustia, lo cual también se liga con la tercera causa, que se refiere a todos los estresores que viven como familia. En este caso, me inclino a pensar que su nivel de angustia también se relaciona con el hecho de que ella intuye que algo anda mal, que no es muy normal que tenga que ir con frecuencia al médico y tomar medicina todos los días. Nidia necesitaría que se diera un respiro a la familia en cuanto a los estresores que enfrenta y que le sea develado el diagnóstico de una manera profesional.

¿Es necesario realizar algún tipo de adecuación? ¿De qué tipo?

Pienso que necesita que la maestra le deje algunas tareas sencillas y divertidas para esos días en que pierde clases por sus consultas. Necesita mayor atención de parte de su profesora, de tal forma que logre interesarse por las actividades académicas que se realizan en el grupo. Y, sobre todo, necesita que su maestra cambie su actitud hacia ella, se necesita que sea comprensiva, cariñosa, atenta y que le transmita a Nidia que hay adultos que viven sin el grado de tensión que vive la madre.

¿Cree que toda la escuela debe saber que Nidia es portadora del VIH?

En las condiciones actuales, no. Si todos empezamos a cambiar nuestras actitudes hacia las personas con VIH y se les ve como personas, como personas potencialmente enfermas, como iguales a todos nosotros, entonces develar el diagnóstico será equivalente a decir que un niño tiene diabetes juvenil o asma.

Sin embargo, es importante que alguien de la escuela sí sepa el estatus de la niña, supongo que debe ser el director o la directora. Y deben saberlo porque, al igual que deben saber que un niño es diabético o tiene asma, pudiera presentarse alguna urgencia médica o accidente y alguien debe saber cómo manejar la situación.

¿Ser portador del virus genera algún impedimento para desarrollarse normalmente en la escuela?

Ninguno, a menos que el niño o la niña esté mal atendido. Si no toman sus medicamentos siempre, a tiempo y en las dosis especificadas, si no se realizan sus análisis para saber cómo está reproduciéndose el virus y cómo andan las defensas, si no llevan un estilo de vida sano, el virus puede replicarse rápidamente y empezar a minar el cuerpo del niño, puede causar problemas cognitivos y, eventualmente, puede dejar el cuerpo tan indefenso que cualquier infección oportunista lo liquide. No es, pues, el virus el problema, sino la adherencia terapéutica lo que determina si hay o no impedimentos para asistir a la escuela.

¿Cuáles son las necesidades educativas especiales de los niños con VIH?

Si hay una buena adherencia terapéutica, solamente que le brinden apoyo para compensar sus faltas a la escuela. Si no la hay, pueden presentarse necesidades de apoyo personal, pues puede producirse, entre otros, daño cognitivo.

¿Cuál es el papel que debe tomar la escuela respecto al apoyo a niños y niñas portadoras del VIH y a sus familias?

En primer lugar, la escuela tiene la función de educar a sus alumnos, de tal forma que desarrollen formas de respeto y convivencia. Las maestras y maestros y las niñas y los niños que estudian en la escuela de Nidia tienen el deber moral de apoyarla, como lo tienen en cuanto a apoyar a cualquier otro alumno enfermo. Me parece que la escuela también tiene el deber de proporcionar información clara y puntual a la comunidad para que se desmitifique la infección por VIH. Las actitudes negativas hacia las personas infectadas provienen de la ignorancia y del temor, y a ambos debe combatir la escuela.

Contrasten sus respuestas con las del entrevistado y escriban las modificaciones que les harían a sus respuestas.

Actividad 6.6 *Análisis de la visita al CRIIE (Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa)*

Propósito: analizar la información recopilada en la visita y reflexionar sobre las posibilidades que ofrece esta institución y cómo podemos aprovecharlas en nuestra práctica laboral.

Materiales: información recabada por escrito durante la visita a la institución.

Tipo de actividad: reflexión sobre la experiencia / grupal

Tiempo: 35 minutos.

Consignas: para esta actividad deberá trabajar con el mismo equipo con que realizó la guía de preguntas para la visita al CRIIE en el bloque anterior. Deberán analizar la información recopilada de dos maneras: en la primera se volcará toda la información acerca de la institución. En un segundo momento se analizarán las ventajas y desventajas así como las posibilidades de aprovechamiento de los servicios que se brindan.

Sobre la institución:

Espacio físico (instalaciones acceso, higiene, mobiliario):

Objetivos de la institución:

Personal que trabaja en el lugar:

Población que se atiende:

Metodología (Como se trabaja):

Materiales:

En un segundo momento se detendrán a analizar las ventajas y desventajas acerca de la institución y los servicios que brinda, siempre relacionándolos a sus propias necesidades y experiencias como maestros acerca de las Necesidades Educativas Especiales. Podrán realizar un cuadro comparativo simple como el siguiente:

<i>Ventajas</i>	<i>Desventajas</i>

Actividad alternativa

Propósito: diseñar una actividad para hablar sobre el VIH en el salón de clases.

Materiales: papel rotafolio, lápices, plumones.

Tipo de actividad: aplicación /grupál.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: la presente actividad se ofrece como alternativa de la actividad **6.3 Preguntando se aprende**. Para esta actividad, deberán diseñar una actividad dirigida a los alumnos con el fin de informar y sensibilizarlos respecto al VIH/SIDA. Lea el siguiente extracto de un artículo donde se enseña a los maestros y maestras a tratar el tema de VIH en la escuela.

Datos de la lectura:

Schenker I., & Nyirenda M. (2002). Prevención del vih-sida en las escuelas. *Serie prácticas educativas 9*. Recuperado el 15 de julio de 2010, de [http:// www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)

Síntesis de la lectura: este es un manual básico y claro sobre cómo tocar el tema del VIH y el SIDA en el salón de clases y cómo los maestros pueden ser factores de cambio en el tema de prevención y derechos humanos.

Extracto alternativo

Educadores capacitados profesionalmente y activamente comprometidos

Los métodos utilizados para educar en la prevención del vih/sida de manera eficaz se alejan de las materias y áreas más tradicionales. Es necesario que los maestros aprendan habilidades adicionales, métodos y modelos de instrucción y, tal vez, cambien sus formas tradicionales de enseñar, con el fin de proporcionar desde la escuela una educación acerca del vih/sida de manera efectiva, utilizando diferentes canales. Poner en marcha programas educativos de prevención del vih/ sida es similar a la introducción de cualquier innovación en una escuela.

Es probable que los maestros se sientan amenazados, examinados, preocupados o incómodos en este nuevo papel. En tanto que maestros e individuos, más allá de dominar nuevas técnicas de enseñanza, los maestros deberán abordar y superar sus propios sentimientos de incomodidad social, así como sus predisposiciones y prejuicios. Para que los educadores sean capaces de abordar la sexualidad humana y la prevención del vih/sida ante niños y adolescentes de manera competente y cómoda, es necesario que estén bien capacitados; de lo contrario, estarán en desventaja al tratar con poblaciones en riesgo de infección por el vih/sida. La prevención y la no discriminación por vih/sida son temas complejos, ya que exigen educadores capacitados, que hayan adquirido cualidades que les permitan ser agentes de cambio de conductas en las escuelas.

Algunas características favorables que debe poseer el educador para trabajar este tema son:

- Buena compenetración y comunicación con sus alumnos

- Capacidad para conducir discusiones abiertas y francas
- Capacidad para identificarse con los estudiantes y mostrar sensibilidad
- Ser respetuosos con los estudiantes y mostrarles confianza
- Conciencia de la sexualidad propia y la de los demás
- Un vasto conocimiento del vih/sida
- Tener una actitud abierta
- Sinceridad
- Sentido del humor

En la escuela

- Recabe la información más actualizada y relevante acerca del vih/sida, sus formas de transmisión y prevención, así como las consecuencias sociales de la enfermedad.
- Aborde el tema de los derechos humanos en relación con el vih/ sida.
 - La discriminación contra quienes padecen el vih/sida.
 - La creación de ambientes laborales y escolares que propicien que el personal y los estudiantes infectados se sientan aceptados.
 - El derecho de las personas infectadas a la vida, al trabajo y al estudio.
- Entienda sus propias actitudes, valores y conductas relacionados con el vih/sida y fomente la confianza en los mensajes que desee transmitir a sus estudiantes.
- Hable de estos temas con uno o más colegas en la escuela. Trabajar en grupo siempre es mejor que trabajar individualmente.

Recuerde que la información que usted quiera transmitir debe ir de acuerdo a la edad y capacidad de sus alumnos, los temas alrededor del VIH son variados, derechos humanos, discriminación, prevención, vías de transmisión, etc.

Antes comenzar a diseñar la actividad haga un plan de la misma según los criterios que se presentan a continuación.

A quién va dirigida la actividad (edad, grado escolar):

Qué información se quiere transmitir.

Qué recursos utilizarán para transmitir la información.

Qué quieren lograr que entiendan o que cambien los niños y niñas.

En un papel rotafolio presentará su actividad junto con su grupo.

Actividad 6.7 Evaluación

Propósito: comparar los conocimientos adquiridos con los que se tenían al principio del bloque.

Materiales: cuestionario verdadero/ falso.

Tipo de actividad: aplicación de contenido/ individual.

Tiempo: 20 minutos.

Consignas: conteste nuevamente el cuestionario Verdadero / falso que realizó al inicio de este bloque.

¿Verdadero o falso?	V	F
1-Tener sida es lo mismo que vivir con VIH.		
2-El VIH se detecta por un análisis de sangre.		
3-El sida debilita el sistema inmunológico del organismo.		
4-El sida es una enfermedad producida por un virus.		
5- Las lágrimas y la saliva transmiten el virus VIH.		
6-El VIH ingresa al organismo a través de la sangre, el semen y los fluidos vaginales.		
7-Cuando alguien se lastima, se deben utilizar guantes para atenderlo, para no tener contacto con la sangre.		
8-Debe aislarse al enfermo de sida.		
9-El chico con sida no puede asistir al colegio.		
10-Para evitar el contagio, no se debe intercambiar el cepillo de dientes.		
11-El virus VIH una vez ingresado al organismo puede permanecer inactivo durante muchos años, incluso toda la vida.		
12-Siempre que se utilicen jeringas deben ser desechables.		
13-El VIH puede traspasarse de la mamá embarazada al bebé.		
14-Una persona que vive con VIH, pero no tiene síntomas de enfermedad, no puede transmitir el virus a otras personas.		
15-Existen medicamentos que controlan el VIH/SIDA.		

16-Una persona que vive con VIH no puede hacer su vida normalmente.		
17-Existe una vacuna para prevenir el sida.		
18-Es muy posible que un niño puede contagiar a otro en la escuela		
19-No nos podemos dar cuenta a simple vista si una persona tiene VIH		
20-Sólo los homosexuales se contagian.		
21-El SIDA es una enfermedad mortal		
22-Todas las personas que tienen VIH desarrollan SIDA		
23-El VIH está presente en la leche materna		
24-La medicación de mujeres embarazadas disminuye al mínimo los casos de bebés con VIH		

Revise el primer formato que respondieron y escuche las respuestas que dará el coordinador. Corrija los dos cuestionarios y anote cuantas respuestas incorrectas tuvo la primera vez que lo contestó. Realice lo mismo con el segundo cuestionario. Observe las diferencias y anótelas.

Para reflexionar, ¿Y ahora qué?

A lo largo de este bloque usted tuvo la posibilidad de conocer y comprender cómo viven los niños y las niñas con VIH, cuáles son algunas de las dificultades que deben enfrentar y que tipo de apoyos necesitan.

Usted tuvo la oportunidad de conocer los conceptos básicos y las vías de transmisión, además de la posibilidad de superar algunos de los prejuicios que rondan alrededor de la condición de portador de VIH.

Ahora usted es capaz de informar sobre el VIH/SIDA e invitar a otras personas a reflexionar sobre esta enfermedad que nos compete a todos. Además, es sensible a las necesidades educativas especiales de estos niños y niñas y sabe que los niños con VIH/SIDA necesitan ir a la escuela, tener amigos y ser aceptados con su condición.

Tal vez, nunca tengan la oportunidad de tener un niño o niña con VIH en el salón o tal vez nunca se enteren que lo tienen, pero siempre tendrán la posibilidad de hablar sobre la enfermedad para ayudar a otros a superar prejuicios, para educar en el marco de los derechos humanos y para prevenir el contagio, recordemos que:

EL SIDA NO ES DE OTROS ES DE NOSOTROS.

Bibliografía

Dominguez,A. (2007). Crisis institucional y relaciones de género: niñas, niños y adolescentes viviendo con VIH-Sida en Argentina. Rev. Otras miradas, 7(1), 153-158.

Juárez,M., Rodriguez,D., Viñas, X.(2010) Generalidades sobre VIH/SIDA. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Programa epidemiológico de VIH/SIDA e ITS en México 2008. Consejo Nacional para La Prevención y Control Del VIH/SIDA.

Schenker I., & Nyirenda M. (2002). Prevención del vih-sida en las escuelas. Serie prácticas educativas 9. Recuperado el 15 de julio de 2010, de [http:// www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)

Bloque 7

Necesidades educativas especiales de niñas y niños de culturas distintas



Bloque 7

Necesidades educativas especiales de niñas y niños de culturas distintas

Introducción

Nuestro país es rico y diverso en cuanto a flora, fauna y recursos naturales; la cultura no es la excepción, ya que de norte a sur encontramos gran variedad de costumbres, lenguas, alimentos, vestimentas, creencias, etc. Así, las características de las personas de diferentes países y regiones, con ideología, idioma o religión particular pueden resultar contrastantes con las de otras personas.

El docente mexicano recorre diferentes lugares del país a lo largo de su desarrollo profesional, y se encuentra con alumnos y alumnas de todo tipo de culturas, quienes en un principio pueden dar la impresión de tener problemas para lograr aprendizajes escolares o para adaptarse al contexto escolar. La migración también ofrece oportunidades de que alumnos de culturas distintas convivan en el mismo espacio escolar.

Por lo anterior es importante reconocer que, en la actualidad, los niños y niñas de culturas distintas representan un grupo que en vez de ser altamente valorado y reconocido, puede constituir un grupo vulnerable; por ello es necesario conocerlo más para identificar si estas niñas y niños presentan necesidades educativas especiales.

Es importante mencionar que la diversidad no es un obstáculo para el aprendizaje de los niños; cuando se tiene una visión y una actitud que favorece la educación inclusiva, el docente puede utilizar esta diversidad como recurso en el aula para el aprendizaje de todos sus alumnos.

Propósitos

- Identificar las características de los niños y niñas que provienen de culturas distintas.
- Conocer los apoyos que los alumnos con necesidades educativas especiales de culturas distintas puedan requerir.
- Sensibilizar acerca de la importancia de apreciar la diversidad como recurso para el aprendizaje.
- Conocer algunos casos reales de niños mexicanos con necesidades educativas especiales asociadas a su pertenencia a culturas distintas.

Actividad 7.1 ¿A qué nos enfrentamos?

Propósito: reflexionar sobre las posibles necesidades educativas especiales de los alumnos provenientes de culturas diferentes.

Tipo de actividad: reflexión sobre la experiencia / pequeños grupos.

Tiempo: 40 minutos.

Consignas: lean y comenten las preguntas siguientes.

Preguntas guía

- ¿A qué podría enfrentarse un niño que proviene de una cultura diferente a la del contexto escolar en el que se desarrolla?
- ¿A qué podría enfrentarse la familia de este alumno?
- ¿A qué podría enfrentarse usted como profesional ante esta situación?
- ¿Qué necesitaría saber Ud. acerca de las características del alumno y de su cultura?
- ¿Qué tipo de herramientas podría utilizar para obtener esta información?
- ¿Qué apoyos y recursos considera que están a su alcance para satisfacer las NEE del alumno de una cultura diferente?

En el espacio correspondiente redacte de manera individual un párrafo que deberá incluir una síntesis de sus propias conclusiones y las de sus compañeros.

A continuación responda a la siguiente pregunta:

- ¿Cómo podría utilizar la diversidad cultural como recurso que favorezca el aprendizaje de todos y fortalezca las relaciones sociales?

Redacte un párrafo que responda a esta pregunta y sea lo más claro posible en su respuesta.

Actividad 7.2 Educación inclusiva e interculturalidad.

Propósito: sensibilizar al docente acerca de la importancia de la educación intercultural.

Tipo de actividad: reflexión del contenido y de la propia experiencia / binas.

Tiempo: 30 minutos.

Consignas: siga la siguiente lectura de acuerdo con las indicaciones del coordinador.

Datos de identificación de la lectura:

Jurado, P., & Ramírez, A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de inclusión educativa*, 3(2).

Síntesis de la lectura: el artículo presenta un análisis de la relación entre la inclusión educativa y la educación intercultural, conceptos que deben estar presentes en los sistemas educativos que tienen diversidad cultural y lingüística. El análisis se centra en el concepto, las características y los componentes de la educación inclusiva, así como en el sentido y la relevancia de la educación intercultural para lograr el desarrollo de las competencias cognitivas, afectivas y sociales de todos los alumnos en contextos donde la diversidad, la pobreza y la vulnerabilidad social son una constante como consecuencia del fenómeno de la migración.

Extracto 7.2

En las escuelas nos encontramos con niños y niñas que tienen diversas nacionalidades y distintos orígenes étnicos como parte de sociedades cada vez más heterogéneas, lo cual representa un reto para los procesos de escolarización debido a la demanda de estrategias educativas pertinentes a

las características individuales y culturales de todos los alumnos y no sólo a las de unos cuantos. En este sentido, incluir implica reconocer la diversidad y, para ello, la educación intercultural cumple funciones fundamentales. Este reconocimiento, además, sugiere que:

1. A pesar de las diferencias objetivas y subjetivas que acontecen en las personas, también tienen semejanzas.
2. Debemos poner en tela de juicio las concepciones clasificatorias y estigmatizantes, insistiendo en la no imposición de etiquetas que correspondan con tópicos asumidos en las clasificaciones que deriven en prejuicios.
3. En los procesos de atención debe prevalecer la personalización e individualización.
4. Hay que reconocer que la aparición de necesidades especiales tiene su origen en las condiciones sociales a las que los niños y niñas se encuentran sometidos.
5. Los niños y niñas en situación de desventaja social y educativa pueden mejorar su funcionamiento general en la medida que se les provea de oportunidades para aprender y responder a las exigencias educativas.
6. Hay que preservar los derechos legales de los niños y las niñas.
7. Hay que seguir insistiendo en la necesidad de prevención, para lo que la planificación y coordinación de servicios de atención a las personas migrantes y a sus familias se hace necesario.

Tomado de: Jurado, 2009 p.2

Forme parejas con sus compañeros, cada pareja revisará nuevamente los puntos revisados en el extracto tratando de recordar experiencias que se relacionen con lo mencionado en el texto.

Las siguientes preguntas pueden servirles como guía:

Preguntas guía

1. ¿En qué consiste la experiencia que usted recuerda relacionada con el/ los puntos mencionados anteriormente?
2. ¿Qué sucedió en esa ocasión?
3. ¿Considera que la inclusión del alumno de una cultura diferente fue exitosa en ese caso particular?
4. ¿Cuáles fueron las acciones o actitudes positivas para la inclusión del alumno en la ocasión mencionada?
5. ¿Qué hubiera podido facilitar (aún más) la inclusión del niño/ niña?

Una vez revisado esto por parejas, formen pequeños grupos con otras.

Actividad 7.3 *Silvia, alumna purépecha.*

Propósito: explorar las características de una alumna con NEE asociadas a una cultura distinta.

Tipo de actividad: análisis de caso / individual.

Tiempo: 90 minutos.

Consignas: a continuación se revisará el caso de Silvia, una niña purépecha que asiste a una escuela en el medio urbano.

En equipos, lean el caso de Silvia que aparece a continuación. Se han elegido sólo tres fragmentos, sin embargo pueden consultar el caso completo en la antología. Cada equipo revisará los datos generales del caso y un fragmento de la entrevista durante la actividad. Si les sobra tiempo pueden revisar el resto del caso, pero recuérdelos que lo esperado es que hubieran realizado una lectura previa en casa.

Debido a que el caso viene en forma de entrevista, una manera de dirigir la lectura puede ser solicitar la participación de tres voluntarios: uno puede ser el “narrador” que leerá los datos de identificación e introducciones de los fragmentos, otro “Luz Ma. (L.M.)” y otro “Silvia (S)”, de manera que el resto identifique mejor lo que dice la alumna y la experta.

Síntesis del caso: se relata el caso de Silvia, una niña de nueve años que proviene de una familia de raíces indígenas. Silvia ha tenido problemas en la escuela en diversas áreas como el lenguaje, las relaciones sociales y los hábitos de higiene. Este caso se muestra a modo de entrevista, de tal forma que el lector puede apreciar la forma de la niña para comunicarse, sus ideas, deseos y costumbres.

Caso de una niña Purépecha

Silvia

Dra. Luz María Moreno

Proceso de selección: Silvia tiene grandes limitaciones para escribir. Su maestra (Socorro) no la identificó como indígena, pero ella en el cuestionario que se le aplicó (aunque confuso en otras preguntas del mismo), dijo que sus papás hablaban una lengua indígena.

Datos Generales

Pseudónimo: Silvia

Grado: 3ºB

Edad: 9

Lugar de Nacimiento: Guadalajara, Jalisco

Datos Familiares

Lengua del padre: tarasco

Lengua de la madre: español

Número de personas en su casa: 14

Número de Hermanos/as: 4

Ocupación de la madre: empleada doméstica

Nivel de estudios de la madre: no fue a la escuela

Ocupación del padre: albañil

Nivel de estudios del padre: 3 años de primaria

Lugar de Nacimiento de la madre: Michoacán

Lugar de Nacimiento del padre: Michoacán

Características de la vivienda: La vivienda no cuenta con regadera, excusado y lavabo.

Registro de Entrevistas y Observaciones

En una ocasión, durante un descanso, mientras varios niños dibujaban en el piso, Silvia se acercó y le ofrecí una hoja para colorear. Ella dijo que no la quería. Otra niña me comentó que Silvia había sido su compañera antes de que reprobara año y que siempre estaba muy sucia y que era muy pobre y olía feo. Los comentarios los hizo delante de Silvia, quien hizo como que si no hubiera escuchado y siguió observando al resto de los niños que dibujaban en el piso.

Al inicio de la investigación, Silvia no quería participar; sólo me contestaba que no quería pero yo notaba que siempre estaba cerca de mí durante los descansos, observando lo que hacíamos con otros niños. Un poco más adelante, su hermana María me comentó que Silvia no sabía leer ni escribir y que había reprobado un año en la escuela, y que por eso no quería participar, porque no quería tener que escribir nada.

Primer fragmento de entrevista:

(En esta parte Silvia habla de su desempeño escolar y la relación con sus compañeros, es interesante por el contraste de lo que ella expresa a los datos obtenidos).

LM: ¿Y tú qué haces en las mañanas en tu casa?

S: Le ayudo a mi hermana a recoger y me pongo a hacer mi tarea

LM: Oye y ¿qué es lo que más te gusta de la escuela?

S: Hacer sumas

LM: ¿Cómo te va en la escuela?

S: Bien

LM: ¿Qué calificaciones tienes?

S: De ocho pa'arriba

LM: ¿Has reprobado alguna vez?

S: No

LM: ¿Te gusta tu escuela?

S: Sí

LM: ¿Tienes muchos amigos aquí?

S: Sí

LM: ¿Cómo se llaman tus amigos?

S: Una se llama Karina y una Rosa

LM: ¿Has tenido alguna vez problemas con alguien en tu salón?

S: No

LM: ¿Tú has visto que molesten a otros niños?

S: No

LM: ¿Tú sientes que se respetan entre todos?

S: Sí

LM: ¿Tú te sientes respetada en la escuela?

S: Sí

LM: ¿Qué te gustaría que fuera diferente en tu escuela?

S: Que nadie peleara

LM: ¿Hay algunos que pelean?

S: Sí, como los de quinto que se ponen a pelear

LM: ¿Por qué?

S: Sabe...

LM: ¿Los maestros los defienden?

S: No

LM: Oye Silvia, y tú ¿hablas tarasco?

S: No, mi abuelita

LM: ¿Y tú no sabes algunas palabras?

S: No

LM: ¿Por qué tú no aprendiste?

S: Porque no nos han llevado para allá más que un día

LM: ¿Y cómo es allá?

S: Hay como... cincuenta casas y bien harta agua

LM: ¿A poco? ¿Nomás un día fuiste?

S: Dos días nomás, cuando la abuelita de mi mamá se murió y cuando hubo una fiesta porque se casó la hermana de mi mamá.

Segundo fragmento.

Actividad grupal: dibujo ¿Cómo soy?

Durante el tiempo en que estuvieron dibujando, Silvia estuvo observando el trabajo de Mariana y haciéndole comentarios de su dibujo, corrigiéndola y diciéndole que todavía no escribía nada. Mariana sólo agachaba su cabeza y volteaba a verme, como esperando alguna reacción de mi parte. Mientras hacía estos comentarios, Silvia estrechaba su tabla de trabajo contra su pecho, como no queriendo mostrarla a nadie. Me acerqué con ella y le pregunté cómo era y qué le gustaría poner en su dibujo, me dijo algunas cosas y comenzó a escribirlas, pero las letras que escribía eran las mismas y no formaban ninguna palabra, pero parecía que ella estaba convencida de estarlas escribiendo correctamente...

Segunda entrevista

(En el siguiente fragmento se aborda el tema de relación con sus compañeros en la escuela, autoconcepto y expectativas de la niña consigo misma).

LM: ... oye Silvia y este quiero que me cuentes este dibujo tan bonito que hiciste la vez pasada, quiero que lo tomes así en tus manos y me leas tú todo lo que dice aquí, ¿cómo eres tú? ¿Cómo te describes a ti misma?

S: Soy morena

LM: Ajá

S: Soy chiquita, no me gusta pelear... soy muy estudiosa... no salgo a la calle

LM: ¿No? Eres muy estudiosa

S: Llego de la escuela y me pongo a estudiar, siempre cumplo con tarea... no le digo majaderías a mi mamá... no les he pegado a mis hermanos...

LM: ¿Qué cosas te gustan también?

S: ... Comer lo que mi mamá me dé... pues lo que mi mamá me quiera dar, de, de dinero

LM: Ajá, ¿siempre te da dinero todos los días?

S: Sí, mmm, mmm, mmm

LM: Y ¿cómo no eres Silvia?

S: No peleo... no me enfermo... mmm...

LM: ¿Qué más? Eres una niña muy bonita ¿verdad?, aquí dice que también eres trabajadora y respetuosa ¿verdad? Oye Silvia y este y, ¿tú sabes leer bien? ¿O te cuesta trabajo leer?

S: Más o menos
 LM: Más o menos, ¿todavía no sabes bien?
 S: No
 LM: Y ¿escribir?
 S: También más o menos
 LM: También más o menos, ¿Tú crees que sabes igual que tus compañeros o un poquito menos o más?
 S: Poquito menos
 LM: Menos ¿Por qué? ¿Por qué sabes menos que ellos?
 S: Porque ellos terminan a veces más rápido y yo apenas ando
 LM: Ajá y ¿por qué pasa eso, que ellos terminen más rápido?
 S: Porque escriben bien rápido, y aunque escriben rápido a veces sacan cero
 LM: (Risas) Y a ti, ¿cómo te va?
 S: Pues bien, a veces saco cinco, a veces saco ocho, de ocho pa' arriba nomás saco
 LM: Ajá, ¿tú has reprobado?
 S: No
 LM: ¿No? ¿Te cuesta trabajo la escuela Silvia, o no?
 S: No
 LM: ¿Qué es lo que más te gusta en la escuela?
 S: Compartir con mis compañeros
 LM: ¿Qué compartes?
 S: Mis colores, este, lo que a mí me dan de comer también les doy
 LM: Y ¿ellos también te dan a ti?
 S: Sí
 LM: ¿Nunca has tenido problemas con tus compañeros?
 S: No
 LM: ¿No?
 S: Les presto dinero
 LM: Les prestas dinero también, ¿y te lo pagan?
 S: Sí
 LM: ¿Siempre te lo pagan?, ¿cuál es el maestro favorito hasta ahorita que has tenido?
 S: La maestra Socorro
 LM: Sí, ¿Por qué te gusta la maestra Socorro?
 S: Pues... porque desde hace un buen rato que, porque no nos regaña y el maestro Antonio nos regaña y la maestra Socorro no nos regaña, este nos deja un buen rato hasta que leamos bien, pues muchas cosas
 LM: ¿Te ha pegado?
 S: No
 LM: ¿No? ¿Le pega a otros niños?
 S: No
 LM: ¿No? y este ¿tu mamá que opina de que tú estudies y tu papá?, ¿Qué te dicen de la escuela?
 S: Pues que, pues que soy más o menos trabajadora
 LM: Ajá y ¿ellos quieren que sigas estudiando?
 S: Sí
 LM: ¿Hasta dónde?
 S: Hasta que salga toda la escuela, todo
 LM: ¿Qué quieres estudiar? ¿Qué quieres ser cuando seas grande?
 S: Policía

LM: ¿Quieres ser policía? ¿Por qué quieres ser policía Silvia?

S: Porque se siente, se siente bonito ser policía

LM: ¿Por qué?, ¿Dónde lo has visto eso? ¿Por qué crees que se sienta bonito ser policía?

S: Porque mi hermano trabaja en policía y él me dice cosas así, cómo le va, le dan, nos enseña sus diplomas que le dan por hacer tan útil policía que agarrar a los ladrones, pues muchas cosas

Tercer fragmento.

Fragmento de la segunda entrevista.

(A continuación Silvia habla de su pueblo, de las costumbres y trata de explicar algunas de las cosas que suceden allá. También es importante cómo utiliza el lenguaje, cómo se expresa y se corrige).

Fiestas, mitos y leyendas (su colonia, brujería y la llorona).

LM: ¿No es aquí en la colonia la fiesta?

S: Sí, el primer día que, sí el primer día que vinieron sí era aquí y luego ya se fueron hasta San Martín

LM: ¡Ah! O sea que anduvieron en varias partes

S: Ajá y luego se fueron hasta San Martín y luego se fueron a Zapopan, o sea que fuimos nosotros desde la central, se vinieron bailando hasta Zapopan, nosotros los encontramos como en Zapopan, como, sí como en Zapopan, los encontramos e iban bailando y ya se habían cansado y como a un amigo de mi hermano que también baila y le había dado toques iba arrastrándose de tanto que baila lejos. También que es que como que dicen que se había salido de bañar y que es malo que se salgan de bañar y vayan a una parte, que vayan pues a bailar y que es malo... y que es malo y por eso que debieron, iba rezando y le habían dado toques por eso, se había sentado el muchacho y que venía sentado, pues le dijo, y como mi hermano también se había bañado, se había bañado mi hermano al siguiente día, se bañó para bailar y le dijo mi mamá y entonces mi mamá dijo –ojalá que no le den toques- sí llegó bien, no le dieron toques, también que porque ese muchacho está enfermo, que porque le habían echado brujería

LM: ¿Quién?

S: Que una señora, que porque su mamá, que eran ricos, que su mamá no pres, que le había prestado el dinero a la señora, a la mamá del muchacho que no le dio, que la señora no le pagó el dinero y que entonces por eso, fue brujería

LM: Ándale, y esa brujería ¿Dónde se la hicieron, allá en Zacahualpan o aquí?

S: Sabe, ellos son de, ellos son de aquí, yo creo que se la hicieron aquí, o se la hicieron, sabe donde se la hicieron

LM: Mmj

S: Su papá, o sea es un amigo de mi hermano nomás de la danza, pero nomás va, nomás platica cuando van a la danza, pero ya no le platica nada

LM: ¿Van muy seguido a la danza?

S: Sí

LM: ¿Qué tan seguido van?

S: Los, casi todos los sábados

LM: Y ¿en dónde bailan todos los sábados?

S: En cualquier parte

LM: Van a muchas partes, y ¿tú vas con ellos?

S: No

LM: ¿Tú no vas?

S: Mas que un día me jui pero me había enfermado por de tanto ir a perseguirlos

LM: ¿Cómo?

S: Es que empiezan desde mi casa y se van caminando hasta Santa Ana y luego hasta... hasta Aguascalientes y luego andan y luego se suben a los cerros, y se bajan por el otro lado y dicen que atrás del cerro está bonito, que porque hay, hay como un lago así, que está brotando el agua así pa' arriba y que luego hay parque y que va mucha gente pues hay, luego dicen que acá del cerro, dicen que atrás del cerro que en una cueva que sale la Llorona, dicen

LM: ¿Aquí?

S: Y allá atrás de de ese cerro que porque ahí que en un río que en la noche salen sus hijos que porque ahí salen, que porque no los quería

LM: Y ¿Tú lo has oído?

S: Sí, cuando mi mamá todavía no había llegado y como que se paró en mi casa y empezó a llorar y empezó a como, y luego los perros lloran bien feo, los de atrás de la casa, y luego son puros negros

LM: ¿Tú tienes perros negros?

S: No

LM: Ah, ¿tú dices perros que estaban en la calle?

S: Mmj, empiezan a llorar bien feo y luego los gatos... luego deja, y luego como que dejan sangre por las casas y ahí en la avenida, por la avenida hay una casa así embarrada y puras huellas y dicen que, y dice una señora que cuando ella iba a la tienda que era todavía como las ocho, como nosotros a las ocho ya estamos acostados, que eran como las ocho, que cuando la, este, que el hijo de la señora había llorado y que pues fue la Llorona a esas horas y que la señora iba a la tienda y que se le apareció y que ella andaba matando a dos perros y que así nomás agarrándolos de la cabeza y darles vuelta y que tres gatos

LM: ¿Ah sí?, ándale

S: Y que no se deja que, dicen que por eso deja sangre, pero que siempre que por eso cuando un niño llora, dicen que le tapen, mi mamá cuando mi hermanito llora, le tapa la boca y ya no va

LM: Para que no vaya, y ¿todavía hace eso tu mamá?

S: Sí

LM: Para que no, para que no vaya la Llorona

S: Mmj

LM: Pues muy bien Silvia oye pues vamos a dejarla por aquí porque necesitas entrar a tu salón.

Tomado de Moreno (2010)

A continuación respondan las siguientes preguntas:

Preguntas guía.

1. ¿Qué considera que sea lo más complicado a lo que tiene que enfrentarse Silvia en este medio (urbano) y en este contexto (escolar)?
2. ¿Cuáles son las principales necesidades de Silvia para hacer más efectiva su comunicación con los demás?
3. ¿Qué tipo de apoyos requiere para tener un mejor aprovechamiento escolar?
4. ¿Qué tipo de apoyos requiere para lograr una mejor integración social con sus compañeros?

5. Silvia da unas respuestas muy raras, ¿esto es una indicación de una enfermedad mental en la niña? ¿Por qué?

6. ¿Qué debe conocer el docente acerca de la cultura de Silvia? ¿Cómo le sería útil tener esta información?

7. ¿Cómo puede participar el docente para que la alumna mantenga sus expectativas altas (ser buena estudiante, tener un buen empleo) y que sus actividades estén encaminadas a alcanzar dichas expectativas?

8. ¿Cómo puede el docente utilizar las características de Silvia como recurso para el aprendizaje dentro del aula?

A continuación se leerá la opinión de la experta en este tema, la Dra. Luz María Moreno, con respecto a las preguntas planteadas. Este ejercicio les permitirá auto evaluarse en el tema de educación inclusiva, ya que al comparar sus respuestas con las de un experto pueden notar el tipo de estrategias que están contemplando utilizar y aquellas que no pensaron. Proceda a escuchar las respuestas de la Dra. Moreno.

Actividad 7. 4 La diversidad como recurso.

Propósito: diseñar una actividad concreta que permita utilizar la diversidad cultural como recurso para el aprendizaje.

Tipo de actividad: aplicación / pequeños grupos.

Tiempo: 50 minutos.

Consignas: a continuación lea un extracto de la lectura de Carolina Hirmas Ready: “Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina”.

Datos de identificación de la lectura:

Hirmas, C. (2009). Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. *Revista Latinoamericana de inclusión educativa*, 9(2).

Síntesis de la lectura: desde su creación en el año 2001, la Red INNOVEMOS²⁶, coordinada por la Oficina Regional de UNESCO, viene realizando un trabajo de identificación, registro y difusión de experiencias educativas consideradas innovadoras en diversos ámbitos temáticos, las que han sido objeto de investigación, evaluación y sistematización. El estudio comparado²⁷ de más de 50 experiencias desarrolladas en Latinoamérica relacionadas con la atención educativa a la diversidad cultural y dos estudios de caso, permiten visualizar la estrecha vinculación entre prácticas pedagógicas transformadoras, la dinámica mutuamente reforzadora de la comunidad educativa y la comunidad local y la relevancia del rol Estado como garante, dinamizador y sostenedor de una educación pública de calidad. El aporte significativo de las experiencias referidas, reside en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de sus estudiantes, familias y comunidades, como punto de partida para el desarrollo de nuevos aprendizajes y afirmación de su identidad. A su vez, la vida en los centros educativos promueve relaciones interculturales de respeto y fraternidad en un contexto sociogeográfico local y subregional, caracterizado por la multiculturalidad.

26 La Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, coordinada por UNESCO www.redinnovemos.org, es un espacio interactivo y foro permanente de reflexión, producción, intercambio y difusión de conocimientos y prácticas acerca de la innovación y el cambio educativo, que contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación en sus distintos niveles educativos, modalidades y programas.

27 Este estudio corresponde al segundo volumen de la Colección Innovemos publicada el 2008 Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 2008. Las experiencias mencionadas se han identificado y se encuentran disponibles en este estudio y en el sitio de la Red Innovemos.

Extracto 7.4

Las reflexiones que a continuación se presentan, se articulan alrededor de aprendizajes derivados de las experiencias, acudiendo a los testimonios proporcionados tanto en las sistematizaciones aportadas a la Red como en los estudios de caso.

Valoración

La escuela incorpora a la comunidad y ésta aporta sus conocimientos y colaboración directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Apoyarse en el conocimiento y soporte pedagógico de los padres y comunidad, suele ser un elemento potenciador de la capacidad de los centros educativos para educar y es un factor altamente estimulante para los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes. Así en Bolivia, ciudad de Oruro, el aprendizaje de la música tradicional propia de Karankas, Soras y Urus, tiene como punto de partida las experiencias de vida y la herencia cultural de los mayores. Los contenidos teóricos se desarrollan al mismo tiempo que los prácticos, conjugando el estudio acerca de la persistencia y resistencia cultural, el conocimiento de la vida comunitaria, los aspectos socioculturales, económico-productivos, el conocimiento específico de la música andina, o de los instrumentos autóctonos, con el dominio de técnicas de respiración, ejecución instrumental, coreografía e interpretación musical. La música se convierte en un eje articulador del currículo y se vincula con otros aprendizajes como la danza, las poesías, la ritualidad andina, la solidaridad y la hermandad.

Las escuelas adaptan el currículo y la enseñanza a los contextos de vida y cultura de las comunidades indígenas, afro descendientes u otras.

Para responder con pertinencia y relevancia a las necesidades educativas, el currículo de varias experiencias articula los conocimientos, habilidades, concepciones y creaciones de los pueblos originarios al currículo básico, lo que permite a los educandos aprender inmersos en la dinámica y problemática cultural, social y económica. Uno de los primeros pasos, obligado en varios proyectos para responder a los requerimientos de desarrollo educativo local, es el diagnóstico inicial. Esto ha permitido a muchas instituciones descubrir las herramientas, recursos y competencias humanas de que disponen; sopesar el compromiso y las voluntades con que cuentan; identificar las posibilidades de proyección laboral y cultural, e identificar puntos de partida.

Como se expresa en el estudio de caso de la Escuela Normal de Uribia, “el estudio de la cosmovisión wayüu es transversal y se realiza desde el grado primero hasta el ciclo complementario. Las investigaciones se realizan desde el ser wayüu, desde la forma como este grupo indígena asume la vida y la muerte. Se acude a la personificación de los dioses mitológicos, se indaga por el origen de la naturaleza, de las plantas, de los animales. Cómo surgió el dios de la lluvia, el dios del sol, el dios de la luna, hasta toparse con el tema del origen de los distintos clanes que componen la comunidad wayüu. Se reitera la pregunta por la vida y por la muerte. Se evocan los sitios sagrados donde el wayüu que muere se le sepulta por segunda vez para que descanse definitivamente, cinco años después de haber sido sepultado de manera transitoria. Por eso, mientras se sucede el segundo entierro, se le visita, se le lleva alimentos y se comparte con otros clanes” (Op.cit:141).

Los alumnos son protagonistas activos en sus procesos de aprendizaje.

La necesidad de fortalecer la identidad cultural del niño comprende la capacidad de generar ambientes propicios para el diálogo creativo y constructivo de aprendizajes. Un posible riesgo puede ser el de poner excesivo énfasis en los contenidos curriculares (conocimientos culturales) y no en las interacciones entre el docente y los alumnos y de éstos entre sí, y en las actitudes y acciones necesarias para construir los aprendizajes.

Este riesgo claramente reduce los “contenidos culturales”, pues no permite ampliarlos para abarcar lo que los mismos niños y niñas pueden entregar en un contexto de intercambio y diálogo donde se sientan realmente escuchados y valorados.

(...) Un buen ejemplo de la centralidad del alumno se refleja en el proyecto del centro educativo de Quicaví (Chiloé, Chile). Ahí se ha desarrollado un canal de televisión abierto a la comunidad, que, por un lado, ha actuado como medio para mejorar los aprendizajes y, por otro, ha promovido la comunicación e intercambio de experiencias culturales y educativas entre las familias y la comunidad. La programación tiene un fuerte énfasis en el rescate de la identidad cultural, entrevistando a personas de la localidad y filmando relatos y lugares que recuerdan la historia comunitaria, costumbres, festividades, actividades productivas y artesanales, entre otras. En la planificación y organización de los programas participan alumnos y alumnas, profesores, familias y otras personas de la comunidad. La programación televisiva es reportada, editada y producida en videos educativos por los alumnos, quienes incluyen el registro en terreno de múltiples actividades desarrolladas en su localidad. Todos los alumnos de la escuela participan en una serie de talleres extraprogramáticos, preparatorios para su inserción en el proyecto de televisión: folclore, animación, teatro, cámara, periodismo, producción, investigación, transmisión y puesta al aire libre. El uso motivacional de las tecnologías audiovisuales, asociado con los recursos del entorno local y los aportes de la comunidad, permite que los estudiantes adquieran una serie de aprendizajes básicos que gozan de plena validez entre ellos.

Se trabaja interdisciplinariamente, se aprende integralmente y se ocupan otros espacios educativos.

En su mayoría, las experiencias vinculan áreas de conocimiento e integran contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Así el Colegio Pukllasunchis en Cuzco, inició en 1997 un trabajo con plantas aromáticas y medicinas andinas que implicó la elaboración de productos vegetales como cremas, infusiones y jarabes medicinales, la movilización de conocimientos sobre técnicas y procedimientos para hacer los productos, conocimientos sobre la morfología y fisiología de las plantas, el desarrollo de una actitud de respeto al momento de recoger y usar las plantas, y una actitud cooperativa mientras se desarrollaba cualquier actividad productiva.

Uso y desarrollo de la lengua materna como un vehículo fundamental del aprendizaje y comunicación

Es de amplio conocimiento que la enseñanza combinada de la lengua materna y la lengua dominante permite a las niñas y niños obtener mejores resultados en la escuela, a la vez que estimula su desarrollo cognitivo y su capacidad para el estudio. Puesto que la lengua propia constituye para cada individuo un bien único e inestimable – entre otras cosas, por la estrecha

relación entre el idioma y la cultura— la enseñanza en y de la lengua materna requiere una consideración fundamental en los sistemas educativos para lograr los objetivos que se propone. Varias experiencias orientadas a la enseñanza y revalorización de la lengua y cultura originarias, incorporan como profesores a personas que manejan la lengua de la comunidad y pueden comunicar su tradición, historia y cosmovisión indígena. El problema es que no siempre quienes manejan la lengua saben cómo enseñar o desarrollar una pedagogía apropiada. Es así como en la comunidad aborigen de Yacuy, y más tarde en siete escuelas del departamento de San Martín (Argentina), se han implementado estrategias pedagógicas de participación e innovación en Educación Bilingüe Intercultural (EBI). El proyecto se ha concentrado especialmente en la formación y asesoramiento de maestros, auxiliares bilingües y jóvenes bilingües, que se desempeñan en la educación no formal, para capacitarlos como educadores especialistas en EBI. Además se les ofrece la garantía de iniciar o continuar estudios superiores con el aporte de becas y tutorías en sus estudios.

Docentes activos en el proceso de innovación curricular y gestión del cambio educativo

Un buen número de las innovaciones analizadas se sustenta en un trabajo articulado entre docentes de las diversas áreas y entre éstos y sus equipos directivos, y en una reflexión crítica de sus prácticas educativas, aspectos clave para la formación de comunidades de aprendizaje. En varias experiencias definen juntos un programa de autoformación permanente y asumen responsablemente el seguimiento y evaluación de los procesos.

En la Escuela Antonio de Oreña, inserta en la comunidad indígena rarámuri de la Sierra Tarahumara (México), los educadores realizan un sólido trabajo de investigación y reflexión curricular, haciendo un análisis crítico de la realidad y vinculando la propuesta educativa a la comunidad. Esto demanda del equipo directivo la definición de un nuevo perfil docente, la realización de diagnósticos participativos, la detección de necesidades de formación, y la definición de estrategias y mecanismos de formación, acompañamiento y evaluación del desempeño de los docentes.

Potenciación del liderazgo y organización juvenil para la formación democrática y pluralista

Desarrollar la autonomía e identidad mediante la creación de espacios para la participación y ejercicio del liderazgo juvenil es un propósito y estrategia fundamental de ciertas innovaciones.

Se ha visto la importancia que revisten las instancias de trabajo colaborativo en la programación y ejecución de proyectos de aprendizaje y convivencia, en la construcción de normas de convivencia, o el ejercicio del gobierno estudiantil, a través de agrupaciones que responden a sus distintos intereses. Ello fortalece la autoestima de los alumnos y alumnas y el conocimiento de sus múltiples capacidades, y les permite también jugar distintos roles en la planeación y ejecución de proyectos colectivos, haciéndoles conscientes de lo que pueden lograr unidos.

El centro educativo Tatusin Maxakwaxi de la Comunidad de San Miguel de Huaixitita, ha considerado el fomento del liderazgo juvenil como un aspecto relevante en la formación de sus estudiantes, preparatorio para la participación pública comunitaria. Aquí la comunidad creó su propia escuela secundaria, apoyada por la Asociación Jalisciense de apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI), en México, 1995. Mediante la participación en asambleas de alumnos se ha estimulado la formación, organización y comunicación entre estudiantes, con sus maestros(as) y con los

representantes de los padres de familia. Se trata, además, de instancias transformadoras de la participación local, que en este caso han impulsado la inclusión de las mujeres y jóvenes de secundaria para participar activamente en sus propias asambleas, e introducirlas en las actividades comunitarias.

Diálogo intercultural, ruptura de estereotipos y prejuicios, combate a la discriminación.

La escuela como espacio para la apropiación de conocimiento de la vida social debe trabajar en la construcción de nuevos patrones de convivencia, ya que es en ésta donde se aprende acerca de los derechos y responsabilidades que implica pertenecer y ser miembro de una sociedad. La discriminación y marginación que sufren los docentes de origen afrocolombiano en la institución de educación pública Entre Nubes Sur Oriental, de Bogotá Colombia, ha motivado el surgimiento de una propuesta de educación intercultural apoyada en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, incluida en el currículo desde el año 1998. Desde el año 2000 se ha buscado despertar en los estudiantes el respeto por las diferencias, bajar los niveles de agresividad y racismo, y estimular la solución negociada de conflictos dentro y fuera del aula, con alcance en la comunidad. Se aspira a la promoción y divulgación de los Derechos Humanos y el conocimiento, valorización e interiorización de los aportes que los afrocolombianos han hecho a la construcción de la nacionalidad colombiana. La experiencia se desarrolla principalmente a través de la investigación protagónica de los estudiantes sobre la historia y producción cultural de origen negro, acudiendo para ello a la entrevista de actores sociales afrodescendientes, a la recolección y exposición de objetos originarios y representativos de su cultura y a la reproducción artística, principalmente música y danza.

La creación de espacios alternos para motivar la participación y el diálogo, y la aplicación de reglas del juego compartidas, han hecho de ésta y otras experiencias, una realización exitosa.

Adaptado de Hirmas, 2009.

Forme pequeños grupos heterogéneos con sus compañeros, como lo han hecho anteriormente. Diseñe una actividad que se pueda implementar en el aula que permita a los alumnos conocer costumbres e ideología de su comunidad o ciudad, tratando de propiciar el interés por la propia cultura y por la de los demás.

Puede seguir el formato que aparece a continuación para facilitar el diseño de la actividad.

Guía para diseño de actividad.

1. Propósito de la actividad.
2. Nivel educativo, grado y asignatura en que se puede implementar.
3. Desarrollo de la actividad.

Verifique lo siguiente:

- a) La actividad propicia el interés por la propia cultura.

- b) La actividad propicia el interés por la cultura de los demás.
- c) La actividad permite utilizar alguna característica cultural a favor del aprendizaje.
- d) La actividad esclarece la importancia de reconocer la diversidad cultural.
- e) La actividad fomenta las relaciones sociales entre compañeros de diverso origen cultural, idioma, raza, costumbres, etc.

Al finalizar, elijan a un portavoz que lea al resto la actividad diseñada y compartan los productos.

Actividad Alternativa. Hagamos un folleto informativo

Propósito: que los docentes se interesen por difundir la información relacionada con educación intercultural y la reafirmen.

Tipo de actividad: síntesis de contenido / pequeños grupos.

Materiales: revistas relacionadas con la diversidad cultural, imágenes llamativas relacionadas con el tema, tijeras, pegamento, plumones.

Tiempo: 40 minutos.

Consigas: la presente actividad se ofrece como alternativa para aplicar en lugar de la **actividad 7.4 “Educación inclusiva e interculturalidad”, a criterio del coordinador.**

Conformen pequeños grupos para la actividad, ésta consiste en realizar un folleto informativo para otros compañeros de trabajo, padres de familia y/o alumnos interesados por conocer el tema de la interculturalidad o bien, para inducir el interés por el mismo.

Además de recursos materiales que proporcionará el coordinador, se ofrecen los siguientes extractos de la lectura de Jurado “Educación inclusiva e interculturalidad” como apoyo para la realización de sus folletos.

Datos de identificación de la lectura:

Jurado, P., & Ramírez, A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de inclusión educativa*, 3(2).

Síntesis de la lectura: el artículo presenta un análisis de la relación entre la inclusión educativa y la educación intercultural, conceptos que deben estar presentes en los sistemas educativos con diversidad cultural y lingüística. El análisis se centra en el concepto, las características y los componentes de una educación inclusiva, así como en el sentido y la relevancia de la educación intercultural para lograr el desarrollo de las competencias cognitivas, afectivas y sociales de todos los alumnos en contextos donde la diversidad, la pobreza y la vulnerabilidad social son una constante como consecuencia del fenómeno de la migración.

Extracto Alternativo a.

Chieh y Vázquez (2009) recomiendan siete acciones que la escuela debe emprender para favorecer la inclusión de los alumnos en contextos multiculturales. Éstas son:

- Desarrollo de un equipo profesional encargado de incrementar la competencia intercultural entre los estudiantes.
- Aprendizaje de las culturas de los estudiantes a través del contacto directo con las familias y de actividades multiculturales.

- Enseñanza del idioma del lugar de acogida para los padres y del idioma de los niños para los profesores y el personal de la escuela.
- Incluir en el currículo la enseñanza de la cultura y de la historia de los lugares de procedencia de los niños migrantes.
- Realización de talleres y portafolios sobre las diversas culturas presentes en la escuela.
- Grupos de apoyo a los padres.
- Realización de talleres informativos sobre el sistema educativo y aspectos legales que los padres deben saber.

Estas acciones marcan las pautas que permiten integrar a todos los alumnos en el desarrollo de las habilidades cognitivas establecidas en el currículo, pero en un ambiente de diversidad y respeto, partiendo del conocimiento del otro y del aprendizaje de lo diferente.

(Tomado de Jurado, 2009: 9)

Extracto Alternativo b.

“...la UNESCO (2003) estableció tres principios básicos que deben ser tomados en cuenta en la educación en contextos multilingües:

- *Apoyar la enseñanza de la lengua materna como medio para mejorar la calidad de la educación con base en la experiencia de alumnos y profesores.* Este principio se fundamenta en el supuesto de que la lengua materna es esencial en la educación inicial y en el alfabetismo, para lo que es necesaria la formación del profesorado y el material de lectura correspondiente.
- *Apoyar la educación bilingüe y multilingüe en todos los niveles educativos así como promover la igualdad social y de género como elemento clave de las sociedades lingüísticamente diversas.* Debe estimularse la comunicación y el desarrollo de la capacidad de diálogo primero en la lengua materna y luego en la lengua nacional oficial y/o en otras. Asimismo, el intercambio de profesores entre países posibilita el desarrollo de habilidades lingüísticas. Con respecto a la política educativa, hay que enfatizar la promoción de la enseñanza de las diferentes lenguas a través de la disposición de materiales en formato electrónico.
- *Reconocer la diversidad lingüística como un componente esencial de la educación intercultural para estimular el entendimiento entre diferentes grupos de personas y asegurar el respeto de los derechos fundamentales.* Este principio se basa en la afirmación de que los derechos educativos de las minorías como son las personas indígenas, debe ser respetada mediante la implementación del derecho de aprender la lengua materna, el derecho de aprender la lengua oficial así como las lenguas globales de comunicación. De igual modo, este principio está orientado a la valoración positiva de la diversidad cultural a través de una reforma del currículo en el que se incluya la lengua, historia, cultura e identidad de las poblaciones minoritarias.

(Tomado de Jurado, 2009: 5 -6)

Compartan sus folletos con los compañeros y comenten.

Actividad 7.5 Evaluación

Propósito: realizar las adecuaciones pertinentes para una alumna de familia y costumbres indígenas.

Materiales: programa de español 3º primaria correspondiente al bloque II, proyecto 3 (**ver anexos**). Hojas blancas.

Tipo de actividad: aplicación/ individual.

Tiempo: 90 minutos.

Consignas: esta actividad como evaluación del bloque, debe ser realizada de manera individual con el material y en el tiempo señalado.

Deberá elaborar las adecuaciones necesarias para que la maestra de Silvia aborde el tema “El día en que tú naciste”, presente en el programa de la SEP correspondiente al proyecto 3 del bloque II de la asignatura de Español para 3º grado de primaria. La tarea consiste en que el niño escriba acerca de su nacimiento.

Revise el anexo 1 de este bloque, observe que la realización del proyecto está conformada por una serie de actividades. En la presente evaluación usted puede elegir libremente alguna de estas actividades y pensar en cómo la adecuaría para una niña con las características de Silvia.

Puede recordar el caso de Silvia y consultar la actividad 7.4 si así lo desea.

La adecuación correspondiente se realizará en un formato como el que aparece a continuación:

Guía para realizar las adecuaciones a la actividad

Actividad elegida:

Justificación:

¿Por qué considera importante que Silvia realice esta actividad?

Descripción general de la actividad:

¿Cuál es el objetivo de la actividad?

¿En qué consiste?

Descripción de las adecuaciones para Silvia.

¿Qué cambios haría Ud. en esta actividad para que la alumna pueda realizarla de acuerdo a sus habilidades?

De acuerdo con estos cambios, ¿qué apoyos (materiales, atención de alguien más, ubicación en el aula específica, etc.) necesitará?

Evaluación.

¿Cómo evaluará si el aprendizaje de Silvia fue significativo?

Tendrá 40 minutos para realizar esta actividad y deberá apegarse al formato, sin embargo, éste indica solamente los aspectos principales a evaluar; usted puede ahondar en su descripción, ser más específicos y utilizar lo revisado en el bloque.

Al terminar, deberá permanecer en el aula, ya que la evaluación la realizarán entre los mismos participantes.

Esta co evaluación tendrá un tiempo estimado de 30 minutos. El participante que evalúa deberá señalar en la rúbrica del Cuadernillo de trabajo de su compañero la puntuación obtenida, y firmar con su nombre.

0 Sin participación	1 Por debajo de la expectativa	2 Cumple parcialmente la expectativa	3 Cumple completamente la expectativa	4 Supera la expectativa
No logró responder a ninguna de las preguntas.	Respondió adecuadamente de una a tres de las preguntas.	Logró responder adecuadamente cuatro de las preguntas, justificando de manera correcta sus respuestas.	Logró responder adecuadamente a la mayoría de las preguntas utilizando conceptos revisadas a lo largo del bloque.	Respondió todas las preguntas, justificando sus respuestas con la información y conceptos vistos a lo largo del bloque.

Recuerde hacer la revisión previa de los textos y los casos correspondientes al siguiente bloque: “Necesidades educativas especiales de niñas y niños con trastorno de atención con y sin hiperactividad”.

Para reflexionar, ¿Y ahora qué?

A lo largo de este bloque se revisaron distintas características de los alumnos con NEE asociadas a culturas distintas, textos interesantes que promueven la educación intercultural y un caso real que nos ha hecho pensar en cómo propiciar el aprendizaje en alumnos y alumnas que viven en estas circunstancias.

Ahora usted es capaz de percibir las pequeñas diferencias en el aula y en el contexto cultural que influyen en el desarrollo académico de los niños y niñas, de crear estrategias para satisfacer esas necesidades particulares y de transmitir esa conciencia y sensibilizar a otros compañeros.

Es momento de reflexionar ¿y ahora qué? ¿Cómo puede llevar estos fantásticos resultados al aula regular, especial o a cualquier otro ambiente educativo? ¿Qué está en sus manos mejorar y cómo puede hacerlo?

ANEXO 1.

BLOQUE II**ÁMBITO DE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA Y FAMILIAR. Escribir sobre su nacimiento**

APRENDIZAJES ESPERADOS	TEMAS DE REFLEXIÓN	ACTIVIDADES
• Utiliza la lectura global (escaneo) para localizar información de manera rápida. • Conoce el propósito y el formato de las actas de nacimiento. • Comunica información sobre sí mismo. • Identifica los elementos y el orden de exposición de un párrafo: oración introductoria y oraciones de apoyo.	• Propósito y formato de las actas de nacimiento. • Elementos y orden de exposición de un párrafo: oración introductoria y oraciones de apoyo. • Puntuación convencional en la escritura de párrafos.	1. BUSCAN DATOS EN ACTAS DE NACIMIENTO Y TOMAN NOTAS. • El docente pide a sus alumnos llevar una copia de su acta de nacimiento al salón. En el pizarrón anota preguntas que cada alumno debe contestar a partir de su acta: cuándo y dónde nació, domicilio, origen y edad de sus padres, etcétera. • Los alumnos buscan la información requerida y anotan la respuesta a cada pregunta. • Revisan en pares su trabajo y lo corrigen apoyados en los datos de las actas. 2. ESCRIBEN UN PÁRRAFO SOBRE SU NACIMIENTO. • El docente platica sobre los datos encontrados en su propia acta de nacimiento. Escribe en el pizarrón un párrafo que contenga los datos. Enuncia en voz alta las decisiones que toma durante la escritura, el orden de las oraciones (selección de palabras, empleo de puntuación, ortografía de palabras). • Cada alumno escribe un párrafo sobre su nacimiento, que incluya los datos localizados; emplean el texto del docente como modelo. 3. CORRIGEN SUS TEXTOS. • Organizados en pares corrigen sus párrafos: verifican que la información esté completa. Evitan reiteraciones innecesarias. Se aseguran que los párrafos proporcionen la información contextual suficiente. • Pasan sus textos en limpio. 4. LEEN ALGUNOS DE LOS PÁRRAFOS EN EQUIPO. 5. ARCHIVAN SUS PÁRRAFOS PARA USO POSTERIOR. • Acuerdan la forma de guardar los textos producidos, porque serán empleados en el siguiente bimestre.

PROYECTO 3 "EL DÍA EN QUE TÚ NACISTE..."

Escribir sobre el nacimiento propio

Ámbito: Participación comunitaria y familiar.

Propósito del proyecto: Identificar información personal en documentos para escribir sobre el nacimiento propio.

¿Alguien te ha platicado cómo naciste? ¿Ocurrió algo especial que tu familia te haya contado, o no te han dicho nada? En este proyecto nos remontaremos algunos años, al momento en que llegaste a este mundo. Preguntarás a tu familia e investigarás en documentos qué pasó por aquellos días hace unos... ¿ocho o nueve años?

Karen nació en plena fiesta de Año Nuevo. Desde muy niña le han contado que toda su familia estaba reunida; comían, bailaban o platicaban, cuando, de pronto, todos corrieron al hospital pues ella estaba por nacer. Ahí marcó las doce el reloj y todos se dieron el abrazo para recibir al nuevo año y para darle la bienvenida a la más pequeña integrante de la familia.

Alberto nació en el camino de un pueblo a otro, bajo la luz de las estrellas, pues nació dos meses antes de lo esperado. Afortunadamente, madre e hijo se recuperaron muy pronto y Beto creció sano.

Eugenia nació justo en el momento en el que se sintió un fuerte temblor; aunque su mamá se asustó mucho y todos armaron un gran alboroto, fue más grande la alegría de verla nacer.

Lleva a la escuela una fotocopia de tu acta de nacimiento; explica a tus papás que en clase localizarás algunos datos importantes que se encuentran en ese documento.

Materiales

- Fotocopia del acta de nacimiento.
- Cartulina.



¿Qué tanto sabes sobre tu nacimiento? Lee cada una de las siguientes preguntas que te cuestionan sobre datos muy específicos. Si quieres, anota las respuestas que conozcas.

- ¿Naciste en el mismo lugar en el que vives ahora?
- ¿Por qué eligieron tu nombre?
- ¿Quiénes fueron a conocerte cuando naciste?
- ¿Quiénes, cuándo y dónde te llevaron a registrar?
- ¿Quién te cuidaba los primeros meses?
- ¿Tuviste alguna enfermedad al poco tiempo de haber nacido?
- ¿Hay alguna anécdota (graciosa, tierna o triste) que conozcas sobre tu nacimiento?

¿Crees que todos los alumnos de tu grupo conozcan esos detalles sobre su nacimiento? ¿Hay alguna pregunta sobre la que sepas más detalles y quieras compartirlos?

Comunica información sobre ti mismo

Si escuchas con atención algunos datos sobre la vida de tus compañeros, podrás conocerlos mejor. Sigue las "Sugerencias para participar oralmente en clase" que hallarás al principio del Bloque I, proyecto "Nuestra biblioteca, del salón a la casa".

¡Y ahora, a buscar!

Investiga éstas y otras preguntas con tus padres, hermanos mayores, abuelos, tíos y la gente cercana a la familia. Usarás esta información más adelante.

El inicio de la vida es el momento más importante de cada persona. Cada año lo recordamos al festejar nuestro cumpleaños; en esa fecha sentimos que cumplimos una etapa más: crecemos y maduramos.

Los niños y los niños de tu grupo cumplen ocho, nueve o diez años durante el ciclo escolar. ¿En qué mes cumple años cada uno? ¿Quién, de todos ustedes, fue el último en haber nacido, y por tanto el más joven? ¿Quién es el mayor de todos?

Localizar información en documentos

Seguramente conoces con precisión el día, mes y año en que naciste, pero...



¿Qué dice el documento oficial: tu acta de nacimiento?

Revisa cuidadosamente la fotocopia de tu acta de nacimiento; localiza algunos datos importantes y subráyalos:

- Tu nombre completo: ¿cómo está escrito?
 - La fecha de tu nacimiento (día, mes y año).
 - La localidad (país, estado, municipio) en que naciste y el lugar en el que te registraron, ¿son los mismos o son distintos?
 - La fecha en la que te llevaron a registrar.
 - El nombre completo de tu papá y de tu mamá.
 - El nombre completo de tus abuelos paternos y maternos.
 - La edad de tu papá y la de tu mamá al momento en que te registraron.
 - ¿Qué otros datos interesantes encuentras?
- ¿Está el domicilio en el que vivían entonces? ¿Quiénes fueron los testigos? ¿Cuál es la nacionalidad de tus padres? Transcribe correctamente en tu cuaderno la información que subrayaste.

¡A jugar con las palabras!

Busca en la siguiente sopa de letras los datos que seguramente encuentres en el acta de nacimiento y encierra las palabras con distintos colores.



O L S O L E U B A L E G
 R F I U J I P A D R E L
 N E F E O M A D R E J E
 X C U O I L I C I M O D
 I H N E A C S P R O W A
 N A C I O N A L I D A D
 T R E P L N O M B R E G
 S O D I L L E P A F L I

Si localizaste estas diez palabras, habrás terminado: nombre, apellidos, padre, madre, fecha, país, abuelos, domicilio, nacionalidad, edad.

Lee la historia de Beatriz.

Beatriz quiso escribir la historia de su nacimiento. Tenía muchas ideas en la cabeza, muchos datos que compartir. Comenzó así:

Hace muchos, pero muchos años... (No –pensó–, ni tantos, apenas hace ocho –y tachó lo de “muchos, pero muchos años”) y comenzó de nuevo.

Hace como diez años, un hombre que se llamaba Pedro y una mujer de nombre Luisa fueron de paseo a Veracruz, y ahí se conocieron. Fue amor a primera vista. Un año después hubo boda, y nueve meses más tarde nació yo. Mi abuela materna quería que me llamara Luisa, como mi mamá; y mi abuela paterna se empeñó en otro nombre: Jacinta. Al final mis papás me pusieron Beatriz, porque así se llamaba la mujer que inspiró un amor a primera vista a un inteligente joven que murió hace muchos siglos: Dante, el de la *Divina comedia*.

Fichero del saber

Propósito y formato de actas

El acta de nacimiento es un documento público probatorio que hace constar la identidad de una persona ante la sociedad: la fecha de su nacimiento, su nacionalidad y su filiación. Es el primer acontecimiento de la vida que debe quedar asentado y registrado en el registro civil. ¿Qué otras actas pueden tramitarse en diferentes momentos de la vida ante el registro civil?



En México se expidió la primera acta de nacimiento hace casi 150 años. El presidente Benito Juárez y su esposa Margarita Maza llevaron a registrar a su hija Jerónima Francisca Juárez Maza al Registro Civil de la ciudad de Veracruz, en octubre de 1860.

Nací un 1 de agosto del año 2000, durante unas vacaciones que mis padres pasaron en San Luis Potosí. Mis papás tenían 26 y 24 años (jeseo no lo sabía, lo acabo de averiguar en el acta!... ¿cuántos años tienen hoy?... nunca me lo había preguntado). Él era maestro (todavía lo es) y ella, dibujante ("artes gráficas", dice en mi acta).

Me registraron dos meses después en Pachuca, y por eso, aunque mi acta de nacimiento tiene el hermoso escudo del estado de Hidalgo, soy potosina (no -pensó Beatriz, y tachó "potosina"-, se escucha más bonito así, y agregó:) soy orgullosamente potosina.

A los cinco meses de nacida, me enfermé gravemente (todavía ahora, siempre que me cuentan esto, se les llenan los ojos de agua). Mis papás me llevaron al hospital donde los médicos pudieron curarme. Mi mamá guardó recuerdos que algún día me enseñará.

Dejemos que Beatriz continúe su texto. Cada uno de ustedes tendrá también una historia que contar sobre su nacimiento. Con un poco de lo que les narraron en casa, y otro poco de los datos de su acta, escriban la historia de su nacimiento. Atiendan las indicaciones que les dará su maestro, quien escribirá en el pizarrón un breve texto sobre su propio nacimiento.



66

Como le ocurrió a Beatriz, muchas veces escribimos ideas que después tachamos, ampliamos o modificamos. A esa primera versión se le llama borrador.

Para planear las ideas principales de tu escrito, puedes usar la siguiente guía:

- Recordar cuántos hermanos tienes y en qué orden nacieron: fuiste el primer hijo, el segundo, etcétera.
- Saber dónde y cuándo naciste.
- Recordar alguna anécdota sobre el momento de tu nacimiento.
- Saber dónde y cuándo te registraron.
- Qué ocurrió en el mundo durante los primeros días o meses de tu nacimiento.
- Qué edad tenían tus padres al registrarte, y a qué se dedicaban.
- Cómo transcurrió tu primer año de vida: enfermedades, fiestas, fotografías, etcétera.

Haz la lista de las ideas que quieras escribir y luego numera según el orden en que irás escribiendo sobre cada una de ellas. El orden permite que narres, a partir de una idea principal, siguiendo una secuencia lógica de los acontecimientos: lo que ocurrió primero, lo que ocurrió después.

Ahora vas a identificar elementos y orden de exposición. Una vez que tengas las ideas principales, redacta un párrafo sobre cada una de esas ideas. Escribe la idea principal y no olvides explicar más datos y dar ejemplos cuando sea necesario.

Ejemplo A:

1. Nací en el Estado de México un 22 de junio de 2001.
2. Exactamente en Toluca.
3. Nací en la madrugada.
4. Mi papá habló por teléfono para pedir una ambulancia.

Redacción final: Nací en Toluca, Estado de México, la madrugada del 22 de junio de 2001; mi papá habló por teléfono para pedir una ambulancia que llevara a mi mamá al hospital.

Ejemplo B:

1. Mi mamá no quiso saber si el bebé sería niña o niño.
2. Mi abuela tocó el vientre de mi madre y dijo: "será niño".
3. Al nacer, el médico informó que yo era niña.
4. Para todos fue una sorpresa que los alegró mucho.
5. Mis padres comenzaron a buscar nombre para mí.

67

Redacción final: Mi mamá no quiso saber si tendría niño o niña, para que al nacer fuera una sorpresa, pero mi abuela le tocó el vientre y dijo: "Será niño". Todos se sorprendieron cuando el médico salió de la sala de partos e informó: "Fue niña". Se alegraron mucho y mis padres comenzaron a pensar qué nombre me pondrían.

Sugerencias para el momento de redactar:

- Sigue la planeación que hiciste con las ideas que expondrás. Respeta el orden que marcaste para su aparición: al principio, en medio, al final.
- Para que no hagas una serie de oraciones cortas, usa nexos para ligar varias oraciones e ideas: y, e, ni, que, o, u, pero, sin embargo.
- Utiliza la coma (,) el punto y coma (;) y el punto y seguido (.) para formar un párrafo con varias oraciones.
- Evita repetir información y verifica que todas las oraciones estén completas.

Los signos de puntuación son útiles para quien escribe y para quien lee. A los que escriben les sirve para separar las ideas y expresarlas correctamente; a quien lee, para comprender perfectamente el texto.

Hay cuatro signos de puntuación fundamentales para escribir: 1) la coma, 2) el punto y coma, 3) el punto y seguido y 4) el punto y aparte.

En el siguiente recuadro, relaciona cada signo con su descripción y con el ejemplo que le corresponda.

Coma	Indica una pausa mayor que la coma; separa dos frases que guardan cierta relación y están dentro de un mismo párrafo; es una pausa intermedia entre la coma y el punto y seguido.	Ejemplo: Mi mamá estaba en la camilla del hospital; mi papá tomaba café en la sala de espera.
Punto y seguido	Indica que terminó el párrafo y continuaremos con otro párrafo de asunto diferente o para tratar otro aspecto del mismo tema.	Ejemplo: Nací un 29 de febrero. Hace poco me enteré que fue año bisiesto.
Punto y aparte	Es una pausa mayor que usamos al terminar una oración o grupo de oraciones; terminamos el juicio o seguimos razonando en el párrafo sobre el mismo tema.	Ejemplo: Me compraron ropa, talco, pañales, cobijas, juguetes y una sonaja.
Punto y coma	Serve para indicar detalles y pausas menores; separa la enumeración de palabras.	Ejemplo: ...y por eso me pusieron ese nombre. Mi primera enfermedad fue a los dos meses...

Compara tu trabajo con el de tus compañeros.

68

Fichero del saber

Puntuación convencional en la escritura

Busca en un diccionario, o en un libro de ortografía, el uso de los signos de puntuación que acabas de aprender.

Al final, haz cuatro Fichas del saber: una por cada signo de puntuación, anotando cuándo se usa o para qué sirve ese signo, además escribe otros ejemplos que encuentres en cualquier libro de la Biblioteca del Aula.

Corrige tu texto una y otra vez

Una vez terminado tu texto, intercámbialo con quien te indique tu maestro. Revisa el texto, hazle sugerencias y correcciones para que quede mejor escrito: examina el orden de las ideas, el uso preciso de las palabras, la ortografía, la acentuación y la puntuación. Al terminar, explícale a tu compañero tus observaciones y, a su vez, atiende a las que haga a tu texto. Corrige tu texto e intercámbialo de nuevo con alguien más, y repite el procedimiento.

Producto final

Una vez que tu texto diga exactamente lo que quieras expresar, pasa en limpio tu borrador.

- Agrega alguna ilustración, fotografía o dibujo del episodio más significativo de tu nacimiento. Probablemente ésta es la primera página que escribes del álbum de tu vida.
- Coloca tu trabajo donde todos puedan leer la historia de tu nacimiento.
- Lee los trabajos de tus compañeros y comenta con ellos las anécdotas sobre su nacimiento.
- Conserva el texto, pues lo utilizarás el bimestre siguiente.

Logros del proyecto

Platiquen en grupo sobre la importancia del acta de nacimiento. ¿Por qué es útil este documento para su vida diaria? ¿Por qué? ¿En qué trámites la han utilizado? ¿Habían leído los datos que están escritos ahí?

Por turnos, participen comentando si les gustó investigar anécdotas sobre su nacimiento y por qué es útil conocer esa información.

Expliquen las dudas y los tropiezos que tuvieron al escribir sobre su nacimiento, y cómo los resolvieron.

69

Bibliografía

Hirmas, C. (2009). Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. *Revista Latinoamericana de inclusión educativa*, 9(2).

Jurado, P., & Ramírez, A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de inclusión educativa*, 3(2).

Bloque 8

Necesidades educativas especiales de niñas y niños con trastorno de atención con y sin hiperactividad.



Bloque 8

Necesidades educativas especiales de niñas y niños con trastorno de atención con y sin hiperactividad.

Introducción

En muchas ocasiones nos encontramos con niños inquietos, rebeldes, distraídos o que parecen no soportar más de diez minutos en su lugar y nos preguntamos ¿qué les pasa? ¿Acaso tienen el famoso Trastorno de Atención (TDA)?

Es común pensar que un niño o niña con estas características “padece” este trastorno y que no podemos esperar buenos resultados de él o ella. Existen muchas dudas en torno a este tema, por ejemplo: ¿es necesario un diagnóstico de parte de un profesional de la salud? ¿Debemos medicar al niño? ¿Es capaz de obedecer y acatar reglas? ¿O simplemente se trata del resultado de la falta imposición de límites por parte de los padres?

Si el docente etiqueta a sus alumnos con TDA o con cualquier otra condición sin explorar un poco más, se podría dar por vencido en sus esfuerzos por enseñarle algo antes de darle al alumno una oportunidad de demostrarle lo que puede hacer.

Propósitos

- Identificar las características de los niños y niñas con trastorno de atención con y sin hiperactividad.
- Conocer estrategias para optimizar el potencial de aprendizaje de estos alumnos, y crear nuevas.
- Sensibilizar sobre la importancia de satisfacer las necesidades educativas especiales de los niños y niñas con TDA.

Actividad 8.1 ¿De qué estamos hablando?

Propósito: diferenciar los conceptos que se utilizan comúnmente como sinónimos de TDA.

Tipo de actividad: exploración y reflexión sobre los conocimientos previos / triadas.

Tiempo: 40 minutos.

Consignas: reúnanse en subgrupos de tres participantes cada uno. Una vez reunidos, definan los siguientes conceptos: inquieto, distraído, hiperactivo, latoso, rebelde, apático y malcriado.

Puede utilizar las siguientes preguntas para realizar cada una de sus definiciones:

Preguntas guía

1. En sus propias palabras ¿cómo definiría esta característica?
2. Trate de recordar a un alumno que tuviera esta característica y describa sus actitudes, su manera de trabajar y sus relaciones sociales.
3. El alumno que posee alguna de estas características, ¿necesariamente manifiesta las demás?
4. ¿A qué cree que se deba que el alumno se comporte de esta manera?
5. ¿Cómo podría abordarse este comportamiento? ¿A quién sería prudente pedirle ayuda o colaboración?

Al terminar, escuchen las respuestas de los demás.

En este bloque contamos con la participación de las Mtras. Ma. Elena Navarro Calvillo y Yolanda González Hernández, especialistas en TDA, quienes describirán de manera general los conceptos que ellos han definido. Revisen los comentarios de las expertas y comparen con los comentarios de los participantes; elaboren una conclusión general de lo observado.

Recuerde que lo más importante en esta actividad es tener claro que el TDA no abarca sólo una característica, y que lo que se intenta aquí es comprender a estos alumnos para poder ofrecerles mejores recursos y estrategias.

Actividad 8.2 Conociendo el TDA-H

Propósito: que los participantes conozcan y comprendan las características principales del TDA-H.

Tipo de actividad: reflexión y análisis de contenido / individual.

Tiempo: 50 minutos.

Consignas: para comenzar, deberá contestar (acerca del TDA-H) solamente las primeras dos columnas del cuadro C-Q-A que aparece a continuación. La tercer columna se contestará después de revisar el material y también en el transcurso del bloque.

Lo que se C onoce	Lo que se Q uiere conocer	Lo que se ha A prendido / lo que falta por A prender

Lean el siguiente extracto de lectura. Con este primer texto muchas de sus inquietudes pueden quedar resueltas, y las demás pueden ser contestadas a lo largo del bloque.

Datos de identificación de la lectura:

Navarro, M. E., & González, Y. (2010). Manejo del trastorno por déficit de atención (TDA/H) en el aula. Documento escrito expresamente para el Diplomado en Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Síntesis de la lectura: el artículo menciona de forma breve y clara las características más relevantes del TDA-H, así como el trastorno contextualizado en el ámbito escolar, de manera que resulta práctico y útil para los profesionales de la educación.

Extracto 8.2

¿Qué es el trastorno por déficit de la atención?

El trastorno por déficit de atención es un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad, con una duración mínima de seis meses, más frecuente o grave que el observado habitualmente en niños con un grado de desarrollo similar. Algunos de los síntomas deben de haber estado presentes antes de los siete años, aunque la mayoría de los niños son diagnosticados cuando son obvios durante varios años.

El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA/H) es la afección neuropsiquiátrica más común en la población infantil. Afecta de 3 a 5% de niños en edad escolar, lo que significa que un salón de 25 alumnos exista uno o dos niños con este problema. Este trastorno se presenta en la niñez y continúa en la adolescencia y en la adultez. En la niñez como en la adolescencia este déficit representa serios problemas en su adaptación familiar, escolar y social. El TDA/H se puede presentar asociado con otros trastornos o desórdenes conductuales como el desorden del oposicionismo desafiante, trastornos depresivos y de ansiedad.

En los niños con este trastorno se presenta una serie de sintomatología que implica dos bloques básicos: El déficit de atención y la conducta hiperactiva e impulsiva. La presencia de uno de estos bloques de síntomas o de ambos al mismo tiempo da lugar a tres subtipos reconocidos en el DSM-IV TR: el TDA subtipo “predominio déficit de atención”, el subtipo “predominio hiperactivo impulsivo” y el subtipo combinado. A pesar de la existencia de estos tres grupos, no debemos olvidar que la hiperactividad, la impulsividad y la falta de atención como síntomas pueden manifestarse con una intensidad que se sitúa de un continuo desde la normalidad hasta alteraciones muy patológicas. El trastorno por déficit de atención (TDA/H) sólo se reconocería como tal cuando los síntomas superan lo esperado para la edad cronológica del niño, su nivel madurativo y la educación recibida.

¿Cómo podemos identificar en el aula a los niños o niñas con TDA?

En el aula podemos encontrar varios tipos de niños y niñas que presentan TDA en estado “puro” o asociado a otros cuadros diagnósticos. Podríamos distinguir cuadros y niños muy diferentes:

1. Niños y niñas que mantienen una conducta predominantemente inatenta. Estos niños presentan déficit de atención y organización. En este grupo podríamos observar niños con perfiles diferentes:

a) Aquellos que muestran déficit de atención pero nunca han mostrado hiperactividad ni impulsividad pero que se caracterizan por su lentitud e hipoactividad.

b) Aquellos que muestran déficit de atención significativo y rasgos de hiperactividad e impulsividad leves.

Dentro de los síntomas más frecuentes que se presentan en el subtipo predominantemente inatento se encuentran:

- * Tienen dificultades para seguir instrucciones orales.
- * No siguen las explicaciones, se pierden en la lectura.
- * Olvidan los libros, no apuntan las tareas, pierden el material.
- * Pueden requerir información adicional antes de entender las instrucciones.
- * Tienen dificultad para permanecer atentos a una actividad o discusión en clase.
- * Su falta de organización repercute en su rendimiento académico. (tiene dificultad para terminar las actividades asignadas, su trabajo es lento, no pueden utilizar efectivamente las estrategias de administración de tiempo, las tareas grandes les causan confusión, etc.).
- * Se frustran fácilmente, evitan realizar actividades que requieran una concentración constante.
- * No se muestran hiperactivos, pero se distraen con facilidad y requieren de la dirección de la maestra para retomar las actividades.

2. Niños y niñas que manifiestan una conducta predominantemente hiperactiva e impulsiva (trastorno subtipo “hiperactivo-impulsivo”. También en este grupo se pueden distinguir:

a) Niños que nunca han mostrado déficit de atención.

b) Niños que pudiendo tener déficit de atención, pasan desapercibidos porque compensan las dificultades que podrían acarrear su déficit de atención con una capacidad intelectual.

c) Niños que se encuentran en los primeros cursos escolares y su déficit de atención no resulta significativo para la exigencia escolar del momento. Generalmente su trastorno se identifica en los grados escolares más complejos que le exijan mayor control de su atención. (Cuarto o quinto de primaria e inclusive a veces hasta secundaria).

d) Niños que realizan un gran esfuerzo para adaptarse al entorno, temen el fracaso pero luchan para no defraudar a los que le rodean.

Los síntomas más frecuentes en este subtipo “hiperactivo-impulsivo” son:

- * Siempre se están moviendo. No dejan de mover piernas y manos, les cuesta trabajo permanecer largo tiempo en su lugar. No pueden estar quietos. Están moviendo el lápiz, haciendo ruidos con objetos, manos, pies o con la voz.
- * Corre y salta más que la mayoría de los niños de su edad, tiene una energía ilimitada. Actúan como si tuvieran un motor.

- * Les cuesta trabajo jugar en silencio.
 - * Muestra impulsividad verbal. No dejan de hablar, interrumpen, realizan comentarios fuera de contexto, dicen cosas sin pensar en las consecuencias cayendo en la imprudencia, tienen problemas para anticipar cómo van a reaccionar los demás hacia sus acciones y discursos.
 - * Parecen olvidar las normas aunque no desobedecen de forma deliberada, responden impulsivamente y no prevén las consecuencias de su comportamiento.
 - * Parecen no aprender de experiencias pasadas para evitar las malas consecuencias, debido a su impulsividad.
 - * Les cuesta trabajo esperar su turno.
 - * Toman decisiones más apegados a las emociones que a la razón. Esto les genera problemas de interacción con sus iguales, maestros y familia.
 - * Los maestros sienten que estos niños rinden por debajo de sus posibilidades.
 - * Las etiquetas negativas a su comportamiento, y el sentimiento de que todo lo hacen mal, les genera baja autoestima.
3. Niños que manifiestan los dos grupos de síntomas (trastorno de subtipo combinado): Déficit de atención, hiperactividad e impulsividad. Una de las dificultades del TDA es que con frecuencia elevada se presenta comórbido o asociado con otros trastornos. Por lo tanto es fácil que algunos de los niños de este subtipo presenten además el siguiente perfil:
- * Niños con TDA y trastorno negativista desafiante (niños con conductas claramente oposicionistas).
 - * Niños con TDA y conductas agresivas entre las que podríamos diferenciar: a) aquellos que manifiestan una conducta agresiva preactiva (planificada, deliberada y dirigida a obtener un beneficio) y b) niños con agresividad reactiva (conductas agresivas defensivas, de carácter más impulsivo que se producen como una respuesta desmedida a lo que el niño interpreta como una provocación o un ataque).
 - * Los niños con TDA y dificultades de aprendizaje. (Trastornos de cálculo, trastornos de lectura y/o escritura o problemas en la coordinación).
 - * Niños con TDA que presentan trastornos del estado de ánimo (depresión y/o ansiedad).

Tomado de Navarro y González, 2010.

Contesten la tercera columna de su cuadro.

Actividad 8.3 Revisemos un caso

Propósito: identificar las nee de un caso específico de TDA.

Tipo de actividad: aplicación del contenido / pequeños grupos.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: formen pequeños grupos de aproximadamente 5 integrantes cada uno. Enseguida indique que revisen el caso de Ariel que aparece a continuación:

Síntesis del caso: este caso representa una historia un tanto común en las aulas: un alumno con comportamiento que desafía las reglas, dificultades de aprendizaje, problemas familiares, falta de interés, etc. El caso de Ariel nos muestra que con el apoyo del docente se pueden lograr cosas importantes.

El destino triste de Ariel

(TDA)

Lic. Claudia Davinia Monsiváis Nava.

Ariel tiene 13 años de edad y, como cualquier adolescente, disfruta de jugar con sus amigos y salir los fines de semana con su familia. Ariel debería estar cursando el segundo año de secundaria, sin embargo fue expulsado hace algunos meses de la escuela por problemas de conducta y bajo rendimiento académico.

Ariel pertenece a una familia conformada por su madre, de 47 años de edad y su hermano, de 12 que, al igual que él, ha sido expulsado de diferentes escuelas. Su madre actualmente trabaja como empleada en un salón de belleza y tiene un turno de nueve de la mañana a ocho de la noche, por lo que ambos jóvenes pasan casi todo el día solos. Su padre falleció, involucrado en una pelea callejera. En ese entonces Ariel tenía un año de edad y su hermano estaba por nacer.

La madre comenta que desde que inició el preescolar, Ariel tuvo reportes de problemas de aprendizaje, además de recibir siempre quejas de las educadoras de que no terminaba sus trabajos y constantemente estaba fuera de su lugar. Por ello, la señora (emocionalmente inestable y por tanto incapaz de hacer frente a esas demandas), lo regañaba y golpeaba, cuestionándose por qué no era ordenado como sus demás compañeros de clase.

Al ingresar a primaria, académicamente Ariel se encontraba por debajo de lo esperado para un niño de su edad; seguía sin concluir las actividades escolares, se mostraba distraído, se levantaba constantemente de su lugar y no cumplía con las tareas; por estas razones la madre decidió buscar el apoyo de un psicólogo para obtener un diagnóstico. Mientras tanto, el niño seguía siendo reportado por constantes peleas con sus compañeros de clase, así como por mostrar una conducta retadora ante los profesores.

El diagnóstico que se dio fue Trastorno por Déficit de Atención con Impulsividad, por lo que inició un proceso terapéutico encaminado a mejorar su atención, de la mano con clases de regularización. Académicamente mejoró un poco, sin embargo socialmente era rechazado por sus compañeros y constantemente reportado por problemas de conducta. La madre decidió cambiarlo a una escuela integradora, con el objetivo de que por parte de la escuela le brindaran la atención que necesitaba.

El apoyo que Ariel recibió en la escuela primaria consistió en retirarlo del salón de clases por un par de horas a la semana y revisar temas en los que estaba teniendo dificultades. Al inicio del curso escolar tuvo alguna mejoría, sin embargo ésta no fue consistente. Ariel comenzó a tomar medicamentos pero, de igual manera, no fue constante.

Las dificultades que enfrentaba la madre impidieron que el niño acudiera de manera regular a su terapia, además de que fue cambiado un sinnúmero de veces de escuela. El quinto grado escolar lo reprobó, ya que iba muy por debajo de lo esperado. En casa, las complicaciones eran cada vez mayores, ya que tanto Ariel como su hermano se quedaban a cargo de dos hermanos de 16 y 20 años de edad. Estos muchachos rentaban un cuarto en la casa de Ariel, pues su madre había fallecido y su padre, alcohólico, los golpeaba, razón que los llevó a buscar otro lugar para vivir. En ocasiones, Ariel y su hermano eran víctimas de violencia por parte de los mismos jóvenes.

Cuando ingresó a sexto de primaria, Ariel fue cambiado nuevamente de escuela; en la nueva escuela fue catalogado por sus compañeros y personal docente como un niño pandillero y drogadicto solamente por su apariencia, sin embargo nunca ha consumido ningún tipo de droga ni pertenece a ninguna pandilla, simplemente imita la forma de vestir de los jóvenes que viven en su colonia; por lo anterior, fue excluido del nuevo grupo. En ese grado escolar, tuvo como profesora a Lucy, quien fue y sigue siendo un gran apoyo para él, ya que logró que Ariel tuviera muchos avances, no sólo en su rendimiento académico, sino en su autoestima.

La maestra comenta sentirse orgullosa de Ariel por sus logros académicos y deportivos, ya que a pesar de no ser un niño sobresaliente, logró tener resultados aprobatorios en cada una de sus materias, superando las expectativas de su madre, de la escuela y las del mismo joven. Por primera vez Ariel fue aceptado por sus compañeros de grupo, diciendo al finalizar el ciclo escolar que extrañaría a toda la familia del sexto “B”, y que deseaba que ninguno de sus compañeros se olvidara de él.

Al ingresar a la secundaria pasó de pertenecer a un grupo donde era aceptado, de tener a una maestra que lo ayudaba en todos los aspectos, donde constantemente era motivado, a enfrentar un nivel donde las exigencias eran mayores, además del hecho de tener muchos maestros. Nuevamente bajó su rendimiento escolar, constantemente era reportado por su mala conducta, hasta que fue expulsado por incumplimiento de tareas, seguimiento de reglas y bajo rendimiento académico.

Actualmente no estudia la secundaria, y se está considerando la posibilidad de que estudie la secundaria abierta. Por las tardes va a un curso de computación, donde su rendimiento es “aceptable”, según comenta su profesor, además de notarlo muy distraído, ya que llega a clase sin libreta, lapiceros, y olvida la tareas; se esfuerza mucho, pero pareciera divagar constantemente, ya que cuando se le da alguna indicación no la sigue de inmediato.

Ariel ingresó a clases de guitarra los fines de semana por iniciativa propia, y tres veces por semana comenzará a asistir a clases de box, ya que tiene una gran habilidad para los deportes, sin embargo no ha sido constante, pero dice que ahora sí quiere hacer las cosas bien.

Ariel ha sido un chico que ha carecido del apoyo necesario tanto en el ámbito familiar como en el escolar, y pareciera estar destinado a fracasar en todos sus intentos por mejorar en la escuela. Ariel comenta que ha hecho todo lo que puede y ha intentado hacer lo que le dicen, mas comenta que le resulta muy complicado. La pregunta es, cómo ayudar a un joven que desea seguir estudiando, pero al que le es casi imposible seguir el ritmo de sus demás compañeros. Qué hacer por un joven que está prácticamente solo y que, a pesar de su inteligencia, pareciera que no existe un sistema educativo y un soporte social que pueda realmente ayudarlo a que su vida sea diferente al que hasta ahora ha mostrado. Porque no hay duda: si no recibe los apoyos que

necesita para adquirir las competencias que le permitan encontrar su lugar en la sociedad, su destino parece ser muy triste, ¿no creen?

Al finalizar la lectura del caso, respondan las siguientes preguntas de manera grupal:

Preguntas guía

1. ¿Cuál es su impresión general del caso?
2. ¿Considera Ud. que el alumno tiene TDA? ¿Qué características le hacen definir este diagnóstico?
3. ¿Cuáles son las principales dificultades a las que se enfrenta tanto el alumno como el docente en cuanto a la educación de Ariel?
4. ¿Qué tipo de apoyos requiere para tener un mejor aprovechamiento escolar?
5. ¿Cuáles son las principales áreas en las que el docente puede intervenir?

La opinión de dos expertas se revisará a continuación en plenaria.

Escuche las respuestas de las especialistas, siéntase libre de comentar su opinión al respecto. Realicen una conclusión general, de manera oral, acerca del caso revisado.

Actividad Alternativa. *Comprendiendo su realidad*

Propósito: comprender la experiencia escolar de una persona con TDA.

Tipo de actividad: reflexión y análisis de contenido /grupal.

Tiempo: 45 minutos.

Consignas: lea la siguiente experiencia.

Síntesis del caso: Regina Ferrari relata su propia experiencia y nos da un panorama de cómo ha sido para ella vivir con TDA.

"Yo nací con una discapacidad invisible"

Imagínense lo que se siente no saber cómo comunicar tus pensamientos, tus sentimientos o tus ideas. Tener los conceptos corriendo por toda tu cabeza, pero no la habilidad para comunicarlos, imagínense que no pueden hablar o escribir en la forma que los demás lo saben hacer.

Intentar hacer un resumen del libro que te tardaste más de un mes en leer y que la maestra no le entienda nada, que todas las ideas están desorganizadas y que está lleno de faltas de ortografía.

Y después de que le dedicaste más de 4 o 5 horas a la tarea se te olvida en la mesa de la cocina.

Imagínense tener que repetir la mayor parte de los trabajos varias veces por que está sucio, le falta estructura, se te olvidó la fecha o ponerle título y por supuesto que la maestra lo identificara por tu mala letra, o porque era el único que no traía nombre

Mi vida escolar fue muy desagradable: No entendía bien lo que leía, las matemáticas me parecían cuentos de extraterrestres, la maestra de 5° año me pedía que escribiera el número 2543 y yo lo escribía en notación desarrollada.

Odiaba los quebrados, no le encontraba ningún chiste a pasármela cortando pasteles imaginarios en trozos iguales, si lo importante era comérselo ¡y ya!

Nunca pude quedarme sentada, sin moverme ni siquiera un ratito. Mis maestras me decían que si tenía chinches en las pompas o que qué me pasaba, que ya estaba grandecita para saberme sentar bien y respetar el trabajo de los demás.

Molestaba a los demás con mis ruidos, no los dejaba concentrarse o prestar atención, y como yo nunca había experimentado lo que era eso de concentrarse o prestar atención me preguntaba ¿a quién se la presto?, ¿sería un material escolar que seguramente ya había perdido y que ni cuenta me había dado?

No entendía lo que nos decían los maestros, casi siempre llevaba a la escuela una tarea que no tenía nada que ver con la que mis compañeros hacían.

En las clases soñaba, me fluían mil ideas. Sí estábamos tratando el tema de los ríos entonces mentalmente me ubicaba en alguna historia que me había pasado con anterioridad y de repente cuando regresaba de mi recuerdo ya estaban mis compañeros realizando un ejercicio de matemáticas. Siempre me pregunté ¿Cómo a qué horas cambiaron de actividad?, y ¿Por qué no me avisaron?

Por supuesto que me la pasaba castigada, haciendo páginas y páginas. Repitiendo sin cesar las tablas de multiplicar, para que al día siguiente ... se me olvidaran.

Si, si me distraía hasta con el vuelo de una mosca.

Era muy difícil que me creyeran tantos olvidos, me decían: ¿Qué te pasa?, ¡No eres tonta para lo que quieres!, ¡Sí si quisieras tú podrías lograrlo todo, tu podrías ser la primera de tu clase!, ¡Lo que pasa es que eres una floja, no le echas ganas...Apúrate!

Todavía hoy cuando oigo esas palabras me retumban los oídos. ¡Por supuesto que Sí quería sacarme buenas calificaciones!, ¡Por supuesto que prefería pasar de año a reprobar!, Me gustaba jugar y no pasármela castigada, pero ¿Realmente sería YO una tonta?, me lo cuestionaba muchas veces, bueno..... y hasta me lo llegué a creer durante muchos, muchos años.

Ahora se preguntarán, ¿Y para qué era buena?

Hacía las mejores travesuras, me encantaba patinar, andar en la bici, treparme a las bardas, construir avalanchas, organizar fiestas, contar chistes y disfrazarme.

Siempre fui la más audaz entre mis compañeros y mis vecinos. Me atrevía a todo, a robarme y a copiar en los exámenes, a retar a los maestros, a participar en los arrancones de coches, todo esto y más, propició que tuviera muchos amigos y amigas, me consideraban "rara", pero les caía bien.

Como me corrieron de 13 colegios por latosa, eso me permitió conocer a muchas personas, me ayudó a ser una persona sociable, dinámica y que contaba con un sinfín de experiencias.

Me facilitó a entender y a no tenerle miedo a los cambios. Volé lejísimos con mi imaginación, era muy creativa y por lo tanto no me aburrí nunca.

Siempre he dormido muy poco, eso me ocasionó muchos problemas con mis padres, pero era el único momento donde yo podía hacer lo que me gustaba: Dibujar, bailar, cantar enfrente del espejo, sentirme artista y soñar con que llegaba una hada y mágicamente acababa con mis problemas escolares. Recuerdo que en esas noches, yo sola en mi cuarto no me sentía juzgada, criticada y sobre todo nadie me decía que estaba perdiendo el tiempo.

Pero... ¿Qué es perder el tiempo? ¿Hacer lo que yo sabía hacer? ¿Hacer actividades que no eran "calificables"? ¿Eso es perder el tiempo? Siempre sentí que no le daba gusto a mis maestros ni a mis papás, ellos esperaban más de mí, pero yo no sabía cómo hacer las cosas para que me salieran como ellos querían.

Poco a poco me di cuenta que YO necesitaba hacer más cosas que los demás: Organizarme, llevar una agenda, aprender a leerla, proponerme oír una clase aunque fueran sólo 10 minutos.

Aprendí a conocerme y a saber que mis períodos de atención eran mejor por la noche. Aprendí que *EL NO ENTENDER NO SIGNIFICA SER TONTA*, Aprendí que *QUERER NO SIGNIFICA PODER*, sino que no podía por qué no sabía cómo y que en muchas ocasiones lo que me faltaba era sólo entender las instrucciones.

Ahora que soy adulta, todavía me pasan mil cosas, pero he aprendido también a reírme de ellas, ¡No pasa nada!, lo vuelvo a intentar, y si no sale pues pido ayuda.

Me sigue costando mucho trabajo organizarme, escuchar una instrucción completa, cacharme a mí misma cuando estoy distraída, sigo siendo intolerante e impaciente.

Si, aprendemos de manera distinta, miramos al mundo con otra lupa, pero somos muy inteligentes, muy creativos, perspicaces y sobre todo tenemos una gran capacidad de aprendizaje.

El Trastorno por Déficit de Atención es una *INCAPACIDAD INVISIBLE* para los demás pero dolorosamente demasiado visible para quienes lo vivimos. Yo los invito a ver más adentro de cada persona, a entender que querer NO es poder y así dar lo mejor de nosotros para ayudar a ser y hacer mejores personas.

Regina Ferrari de Camacho

Psicóloga Educativa

P R E S I D E N T A

Tomado de Ferrari, R. (2010).

Comente con los compañeros que estén más cerca las siguientes preguntas.

Preguntas guía

1. ¿Qué piensan del título de la lectura? ¿Están de acuerdo con llamarle “discapacidad”? ¿Por qué? En caso de que no, asignen un nuevo título.
2. ¿Qué impresión le da la descripción de la autora?
3. ¿Así imaginaba usted el TDA?
4. ¿Qué acciones y/o actitudes cree que le ayudaron a Regina a superar sus dificultades?
5. ¿Qué opina en cuanto a su dificultad para ajustarse a las reglas?
6. ¿Considera que es necesario imponer la misma forma de trabajo para todos los alumnos? ¿Qué tan flexible puede ser el docente con este tipo de alumnos?
7. ¿Cómo considera que pudieron haber participado los padres de Regina para favorecer su aprendizaje?
8. ¿Qué hubiera recomendado a los profesores de Regina hacer para educarla en un ambiente inclusivo?

Al finalizar trate de recordar a algún alumno con algunas de las características de TDA-H. Descríbalo de manera detallada en cuanto a sus actitudes, forma de aprendizaje, habilidades, debilidades, y cómo fue su desempeño escolar. Adelante aparece un espacio para hacerlo.

Actividad 8.4 Evaluación

Propósito: identificar los recursos posibles para un caso de TDA-H y aplicarlos.

Material: video caso de Ariel.

Tipo de actividad: aplicación / individual.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: la evaluación se basa en el caso revisado anteriormente. Revise el video correspondiente al caso de Ariel para que puedan tener una visión más precisa de la perspectiva de la madre, la maestra y del alumno respecto al TDA.

Proceda a reproducir el video.

Datos de identificación del video:

(Junio de 2010) El destino triste de Ariel. (Monsiváis, C., Entrevistador & F. Ramírez, Editor)

Síntesis del video: en este material observamos parte de tres entrevistas: Ariel, su madre y su maestra y nos relatan cómo ha sido para ellos lidiar con esta situación.

Para esta misma actividad, usted cuenta con otro extracto de la lectura de Navarro y González (2010) para que se apoye y guíe en esta actividad. Es preciso que lea el extracto detenidamente para su comprensión.

Datos de identificación de la lectura:

Navarro, M. E., & González, Y. (2010). Manejo del trastorno por déficit de atención (TDA/H) en el aula. Documento escrito expresamente para el Diplomado en Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Síntesis de la lectura: el artículo menciona de forma breve y clara las características más relevantes del TDA-H, así como el trastorno contextualizado en el ámbito escolar, de manera que resulta practico y útil para los profesionales de la educación.

Extracto 8.5

Se tienen datos de que el maestro, el programa y el ambiente educativo inhibirán o acentuarán los problemas en los niños con TDA y también en aquellos que no lo tengan. Por lo tanto el maestro deberá identificar objetivamente en que circunstancias trabajan mejor y controlan su conducta. A continuación se sugieren algunos puntos que se pueden llevar a cabo.

1. Identificar los problemas de conducta: Objetivamente identifique cuales son los mayores problemas que obstaculizan el aprendizaje del niño. Realice un inventario, evitando que sus emociones influyan en éste, quizás ayudaría el punto de vista de otro maestro o el de los padres del niño. La realización de una tabla puede ayudar. Para cada punto, enliste el comportamiento, su frecuencia, que lo dispara y como perturba éste en la escala de 1 a 10. Trate de ser lo más específico posible. Para cada problema escriba al menos una estrategia para eliminar o cambiar el comportamiento.

2. Identificar los problemas en el ambiente del aula: Fíjese de la manera en que usted y los demás maestros tratan al niño. ¿Son demasiado severos?, ¿lo reprenden más que a los demás?, ¿ha eliminado la mayoría de los distractores posibles?, ¿la clase es activa y demasiado extenuante con muchos periodos cortos de actividad y poca inactividad?, ¿Son los niños supervisados muy de cerca, y especialmente cuando trabajan en parejas o en grupo?, ¿grita por costumbre para cualquier cosa?, ¿castiga severamente una acción que no es peligrosa ni significativa por que le parece desagradable, o premia con abundancia o en forma exagerada algo que el niño ya sabe hacer y ya no necesita ser premiada? ¿toma en cuenta sólo el resultado conseguido y no el proceso que se ha llevado?, ¿Es clara en lo que pretende de los alumnos?.

Observando la manera en que ustedes educan y el ambiente de clase, ayudará a eliminar algunos comportamientos indeseables, pero no solo eso, sino que servirán como estrategias de prevención de inatención e impulsividad.

3. Modele conductas apropiadas: Indique los comportamientos que usted desea que el niño siga, como el no hablar cuando otro está hablando, guardar los útiles después de usarlos, utilizando una voz tranquila y no siendo demasiado crítico.

4. Sea específico: Utilice mensajes e instrucciones precisas y específicas. Los niños con TDA no son capaces muchas veces, de leer entrelíneas. Sea claro, palabra por palabra, lo que usted desea que el haga, exactamente en la manera en que usted esta pensando. Por ejemplo en lugar de decirle “lo puedes hacer mejor”, decirle: “lees primero toda la instrucción y después contesta”. Al dar instrucciones específicas que incluyan acciones específicas, elimina cualquier duda o mal entendido o mala interpretación. Debido a que los alumnos con TDA tienen dificultades para seguir instrucciones múltiples o complejas, es importante que éstas sean cortas, específicas y directas. Para asegurarse que han entendido, es útil que a estos alumnos se les pida que repitan las instrucciones en sus propias palabras. De manera adicional, los maestros deben de estar preparados para repetir frecuentemente las preguntas y reconocer que los alumnos no han prestado la suficiente atención a lo que se les explicó.

5. Utilice la estructura y organización: Las clases deberán estar estructuradas cuidadosamente y los puntos más importantes deben ser identificados claramente. Por ejemplo solicitar un resumen de una lectura es una herramienta útil que mejora la memoria y la obtención de ideas centrales. Los alumnos con TDA muestran mejoras en la memoria cuando el material está estructurado para ello de manera más significativa. Programe horarios en las actividades combinando tareas de mayor y menor esfuerzo mental. Existen horarios en los que el alumno puede concentrarse mejor y hay que identificarlos. Por otro lado, es útil permitir a los alumnos con TDA establecer sus propios ritmos de trabajo para completar las tareas. La intensidad de la problemática de conducta del TDA es mejor cuando el trabajo se ha autorregulado en tiempo de entrega, en comparación con situaciones donde los tiempos de entrega los establecen los otros.

Es importante modificar las tareas y los trabajos de acuerdo a las características del alumno. Por ejemplo: permita que los alumnos puedan tomar exámenes orales o bien leerles el examen. Es importante al calificar el examen hacer un análisis del tipo de errores para identificar si los errores son por inatención, impulsividad, problemas en la comprensión y comparar su ejecución al enfrentarse a diferentes diseños de exámenes.

6. Utilice reglas para recordar y guías visuales: Las reglas dadas a los alumnos deberán estar bien definidas, ser específicas y reforzar frecuentemente a través de modos de presentación visibles. Las reglas bien definidas con consecuencias claras son esenciales. Confiar en que el alumno memorizará las reglas no es suficiente. Los recordatorios visuales o claves deberán estar puestos por todo el salón. También es útil revisar las reglas antes de cambiar de actividad o de ir al recreo. Se pueden establecer claves secretas entre la maestra y el niño con TDA. Por ejemplo decirle que cuando este distraído o se este moviendo demasiado pasara y le tocara el hombro o dará un golpe con el dedo sobre su pupitre, etc. Por otro lado, utilice la frase: “cuando....entonces....”. Como: “*cuando* te sientes y dejes de hablar, *entonces* explicaré las reglas del juego que vamos a comenzar”. o “*cuando* termines esta suma, *entonces* pasas a la suma”. Es importante que el “*entonces*” suene emocionalmente gratificante y que sirva como un estímulo para dirigir el comportamiento hacia lo adecuado. Siempre utilice “*cuando*” en vez de “*si*”, por que “*cuando*”

implica que el niño debe hacer algo y “si” implica que tiene la opción de hacerlo o no.

7. Haga alianzas para tareas difíciles: Si a un niño le cuesta aprender algo o alguna habilidad, juntarse con alguien, como un alumno mayor y responsable o un asistente de instructor, puede ser de gran ayuda. Por otro lado, los niños con TDA requieren de una dirección más directa por parte del profesor sobre todo en exámenes. Si ve que el niño no contesto algo por inatención o tiene errores por impulsividad, debe señalarle y darle tiempo sin que necesariamente le de las respuestas correctas.

8. Use retroalimentación adecuada: Trate de mantener un registro de las retroalimentaciones positivas y de las negativas que les da a los niños con TDA en clase. Como seguramente muchas de estas son negativas, busque áreas y habilidades para elogiar activamente, para no parecer malo o negativo.

Si quiere que un niño con TDA le escuche, trate de hablar despacio, con bajo volumen y breve. Los niños a los que se les grita las instrucciones y los gritos aumentan, conforme aumentan las instrucciones, son niños que se quejan todo el tiempo. También ayuda hacer contacto visual antes de empezar hablar, así usted sabe que cuenta con la atención del niño. Si el niño esta muy intranquilo el tocarlo suavemente en el hombro o pasarle la mano en todo el brazo puede ayudar a bajar su inquietud.

No utilice el TDA como excusa para el comportamiento del niño. Si usted exenta de sus consecuencias, responsabilidades y expectativas por el hecho de que tiene TDA, no le esta haciendo ningún favor. Es muy fácil usar el TDA como excusa en vez de tratar de hacerle seguir las reglas, pero esto significaría que nos estamos rindiendo ante él. Tómese el tiempo y el esfuerzo necesario para ayudar al niño.

Las anteriores recomendaciones no solamente favorecerán al niño con TDA sino a todo el grupo. Por otro lado, es importante que programe reuniones periódicas con los padres, psicólogos o neurólogos involucrados en el tratamiento.

A continuación, desarrolle cuatro de las estrategias descritas, exponiendo claramente un ejemplo para la maestra de cómo realizarlas. Imagine una situación particular y explíquela detalladamente, como si la maestra fuera a leerla y a seguirla.

También deberá aplicar las estrategias que eligió para la maestra, ahora dirigidas a la madre del niño, para realizar en el contexto de la casa y la familia.

Se presentan cuatro cuadros para completar esta parte de la evaluación:

Estrategia:

Maestra:

Madre:

Estrategia:

Maestra:

Madre:

Estrategia:

Maestra:

Madre:

Estrategia:

Maestra:

Madre:

Para reflexionar, ¿Y ahora qué?

En este bloque pudimos abarcar sólo un poco acerca del TDA; aunque sabemos que es un tema polémico e interesante, por cuestiones de tiempo no pudo explorarse más. Aún así, se abarcaron cuestiones esenciales de este trastorno y de las NEE de los alumnos con estas características. Le recordamos que usted puede revisar puntualmente el texto de las especialistas o revisar las sugerencias de consulta que mencionan en su documento.

Esperamos que el contenido del presente módulo le haya sido útil y práctico tanto a usted como a sus compañeros. Es momento de reflexionar ¿y ahora qué? ¿Cómo puede llevar estos fantásticos resultados al aula regular, especial o a cualquier otro ambiente educativo en donde se desempeñe? ¿Qué está en sus manos mejorar y cómo puede hacerlo?

Recuerde que el mejor resultado no es el que se obtiene de la evaluación de un curso o un diplomado, sino el uso que le dará de ahora en adelante a lo aprendido.

Le invitamos a continuar con ese espíritu de crecimiento tanto personal como profesional y le expresamos nuestra más sincera felicitación por darse la oportunidad de continuar aprendiendo para crear “pequeños grandes cambios” a su alrededor.

Le recordamos que usted puede comunicarse directamente con los autores, con los expertos y con los profesionales que elaboraron los casos. Escriba sus inquietudes, dudas, peticiones, sugerencias, desacuerdos e incluso felicitaciones a:

Dr. Ismael García Cedillo: garcia.ismael52@gmail.com;

También a: ismaelgace@yahoo.com.mx

Proyecto Final

Propósito: aplicar los aprendizajes alcanzados durante este curso. Enfatizar la importancia de la educación inclusiva.

Tipo de actividad: aplicación-reflexión/individual.

Tiempo: 60 minutos.

Material: video y redacción del caso “¿Otro mundo?”, hojas para el Proyecto Final (anexo en el Cuadernillo de trabajo).

A continuación se realizará la evaluación del Módulo. Para ello, primero analizarán el video “¿Otro mundo? Caso sobre un niño con trastorno de Asperger inmerso en un contexto sociocultural diferente”. El niño del caso tiene dos nombres, por lo que en el video se pueden referir a él como Ricardo o como Esteban.

Datos de identificación del video:

(Junio de 2010) “¿Otro mundo?” (De la Cruz, R., Entrevistador & F. Ramírez, Editor)

Síntesis del video: se muestra el caso del alumno desde la perspectiva de varias personas involucradas con su desarrollo y educación escolar, relatan cómo es el niño y cómo es su relación con él. También se puede observar al alumno en diferentes momentos dentro de la escuela, lo que nos permite apreciar cuáles son sus necesidades.

La evaluación consiste en desarrollar un proyecto que:

- Analice las características del niño y su situación actual.
- Mencione algunas estrategias para satisfacer sus necesidades, recursos con los que se cuenta, apoyo que necesita, etc.
- Involucre a todo el personal del centro a participar en dichas estrategias.

Pueden apoyarse tanto en la lectura del caso como en el material de este Cuadernillo de trabajo, si así lo desean.

Después del caso encontrará un cuadro con las características que debe reunir su trabajo.

Caso sobre un niño
con Trastorno de
Asperger inmerso en
un contexto
sociocultural diferente

¿Otro mundo?



Dr. Ismael García Cedillo

CASO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR DE UN NIÑO CON TRASTORNO DE ASPERGER EN UN CONTEXTO SOCIOCULTURAL DIFERENTE

Por: Rocío De La Cruz García

“Mamá tenía una manera de explicar las cosas, que yo siempre entendía”
Forest Gump

El Síndrome de Asperger es uno de los trastornos generalizados del desarrollo que se caracteriza por la alteración cualitativa de la interacción social, con importante alteración de comportamientos no verbales, como contacto ocular, expresión facial y gestos reguladores de la interacción social, y por lo tanto, el niño presenta no reciprocidad social o emocional (Arce Guerschberg, 2008)

INTRODUCCIÓN

Cuando conocí a Ricardo, me pareció similar a los otros niños, cargaba una pequeña mochila con varios muñecos de su personaje favorito Buzz Lightyear, uno de los protagonistas de la conocida película Toy Story (Dirigida por John Lasseter, 1995 Estudios Pixar). Ricardo ingresó a la cámara multisensorial a recibir una de sus terapias semanales (ya después supe que esa no era la única). Estela, madre de Ricardo, lo acompañaba como cada semana. Ella era una mamá muy joven que manifestaba en su mirada cierto grado de preocupación, pues hacía pocos meses que su niño había sido diagnosticado con Trastorno de Asperger.

TODO COMENZÓ ASÍ...

Estela, una joven con inquietud y deseos de superación, decidió hace casi 8 años emprender el “sueño americano”. Llegó a ese tan sonado *país del norte*, y comenzó a trabajar. A los pocos meses se encontró con Ricardo e iniciaron una relación, la cual se formalizó cuando ella descubrió que estaba embarazada. La llegada del pequeño Ricardo fue muy esperada.

La familia vivía, como es costumbre de los indocumentados mexicanos, junto con muchos otros parientes en la misma casa, en donde además de Ricardo hay otros niños, y en particular un primo casi de la misma edad.

Las inquietudes de la nueva familia sobre tener un patrimonio estable y permanecer en Estados Unidos se vieron frustradas cuando el niño contaba con algunos meses de edad;

los padres notaron que algo no estaba del todo bien, pero al ser jóvenes y sin mucha experiencia, no le dieron demasiada importancia al asunto.

Ricardo era un niño serio, introvertido, que se “entretiene” fácilmente con sus figuras de acción y que dedicaba muchas horas a ver caricaturas en el idioma inglés.

Cuando los dos niños pequeños de casa tenían alrededor de los tres años de edad, los integrantes de la familia comenzaron a hacer comparaciones, ya que Ricardo no jugaba como los demás niños, parecía no comprender muchas cosas y casi no hablaba. Había un indicador más, el niño no sonreía, algo que desde el inicio llamó la atención de sus padres. La preocupación de la pareja sobre las conductas del niño, se agudizaron, hicieron intentos por encontrar soluciones y comenzaron a tomar medidas para apoyarlo en su desarrollo, algunas tan drásticas como prohibirle los programas de TV en inglés y evitar a toda costa utilizar ese idioma frente al niño. Ellos pensaban que lo confundían hablándole en dos idiomas y decidieron utilizar sólo español, de forma que el desarrollo de lenguaje del niño se normalizara.

Pero el lenguaje no era la única dificultad, Ricardo no socializaba, además mostraba algunas conductas obsesivas y compulsivas, tales como reaccionar solamente ante la imagen de su personaje favorito Buzz Lightyear, elegir siempre el mismo tipo de juegos y juguetes y mostrar ansiedad ante los imprevistos.

Es entonces que los padres deciden que el niño requiere de atención médica y, por las grandes dificultades para proporcionárselo en EUA, Estela regresó junto con el pequeño a México.

UNA AVENTURA EN MÉXICO

Madre e hijo llegaron a la ciudad de origen de la madre. Después de varias búsquedas, acudieron a uno de los CREE (Centro de Rehabilitación y Educación Especial). Las principales preocupaciones eran la ausencia de sonrisas, la poca o nula socialización, el aislamiento y el pobre desarrollo de lenguaje, además de un temor constante a todo lo que emitiera sonidos fuertes.

Ya dentro del CREE, el niño es evaluado por diversos especialistas: psicólogas, neurólogo, terapeutas de lenguaje, etc. El niño recibe inicialmente el diagnóstico de déficit de atención y hace algunos meses recibe por parte de la neuróloga el diagnóstico de Trastorno de Asperger.

Este último diagnóstico no ha sido asimilado aún por la madre. El padre, quien continúa radicando en Estados Unidos, no ha sido informado.

Es mucho el interés de Estela por conocer más acerca del diagnóstico, compra libros, consulta en Internet y mientras más lee, más se convence de que su Ricardo tiene un diagnóstico incorrecto.

LA LLEGADA DE RICARDO AL KÍNDER

“Desde siempre supe que Ricardo no iba a sentirse bien en una escuela pública”, fue una de las respuestas de Estela ante la búsqueda de un centro escolar para el niño, pensando sobre todo en la idea de que en un grupo grande el niño iba a sentirse confundido.

Cerca de casa de los abuelos (lugar en donde radican actualmente) se encuentra un Jardín de Niños particular, en donde hasta ahora Ricardo y su madre han recibido mucho apoyo.

Los primeros días en la escuela, al igual que en sus terapias en el CREE, Ricardo no quería quedarse solo, se le percibía agobiado, desconcertado y temeroso de todo lo que le rodeaba.

A pesar de que había sido un niño que sin razón aparente lloraba y era complicado contenerlo, pasó a ser parte del grupo, en donde los niños lo recibieron con cariño.

La maestra de segundo año de Kinder, era demasiado cariñosa, “en lugar de darle clase, lo cargaba y abrazaba todo el tiempo” comenta Elena. A pesar de todo, Ricardo lloraba mucho.

Al pasar a tercer año, le tocó una maestra más enérgica, que marcaba constantemente límites y reglas y que buscaban integrar al niño en la dinámica del grupo, pues para estas alturas Ricardo aún no convivía con los niños y permanecía solo durante la mayor parte de la jornada escolar.

Hasta ahora Ricardo no ha manifestado mayores complicaciones en el área académica. En la social sigue mostrando ligeras dificultades, necesita con frecuencia del apoyo de la maestra. Elena se ha podido dar cuenta que al niño no le agrada mucho el contacto físico y que reacciona violentamente ante el contacto accidental de sus compañeritos de clase.

Aun así, por periodos cortos Ricardo logra integrarse al juego de sus compañeritos, a pesar de no comprender con exactitud de qué se trata éste, se “agrega” al grupo por minutos e imita sus acciones.

La directora del kínder se ha mostrado muy interesada en apoyar al niño, a pesar de también desconocer con exactitud su diagnóstico.

Y LA FAMILIA...

Los otros miembros de la familia extensa, que viven en la misma casa que Estela y el niño, han aprendido a brindarle un poco de apoyo extra en la explicación de conceptos y la utilización de expresiones como “parquear la troca”, tipo de frases utilizada con frecuencia en el contexto familiar del niño, debido a que muchos de los familiares han trabajado como inmigrantes en Estados Unidos. A pesar de las claras dificultades del niño por comprender esas frases, se esfuerza y pone mucho empeño. En su terapia de lenguaje se encuentra trabajando sobre algunas confusiones que tiene respecto a su “spanglish”.

QUE LE ESPERA A RICARDO...

La situación económica impide que el niño continúe sus estudios en una institución privada, actualmente se encuentra inscrito en una escuela primaria pública que cuenta con el apoyo de USAER, pero a pesar de las mejorías que ha mostrado Ricardo en comparación de cómo estaba cuando llegó a México, aún le faltan muchas áreas por trabajar; el futuro, según Estela es incierto, pero ella continuará a pesar de sus dudas “Explicándole el mundo...”

REFLEXION

¿Qué pasará ahora que Ricardo inicie la primaria?

BIBLIOGRAFIA

Arce Guerschberg, M. (2008) Soluciones pedagógicas para el Autismo. Tomo 3. Argentina. Landeira Ediciones

Frances, A. et. al (1995) DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona. Masson.

CARACTERÍSTICAS QUE DEBE REUNIR EL TRABAJO**Proyecto final**

Nombre del participante:

Cargo / profesión:

Centro educativo al que pertenece:

INSTRUCCIONES:

Una vez revisado el caso de Ricardo “¿Otro mundo?” desarrolle de manera puntual los aspectos que se muestran a continuación. Para esto, usted deberá imaginar que Ricardo es parte del centro educativo al que usted pertenece.

1) ¿Cómo es Ricardo Esteban?

Mencionar las características de Ricardo:

a. Necesidades educativas especiales.

- b. Fortalezas y habilidades del alumno.
- c. Logros alcanzados hasta el momento.

2) ¿Qué estamos haciendo bien?

Aciertos de los personajes que están relacionados con Esteban en relación a su educación (madre, directora de la escuela, maestra de grupo, maestra de apoyo, compañeros).

3) ¿Qué más se puede hacer? ¿Cómo podemos intervenir?

Acciones que podrían realizar las personas mencionadas para colaborar con el desarrollo y aprendizaje del alumno, dentro del aula, dentro de la escuela y en casa.

4) ¿A qué y a quién podemos recurrir? ¿Qué tipo de apoyo necesitamos? ¿Con cuál contamos actualmente?

Recursos con los que cuentan para apoyar a Esteban: material, apoyo didáctico, orientación, etc.

5) ¿Qué tipo de adecuaciones se pueden implementar para un alumno como Ricardo?

En la metodología de enseñanza, en la ubicación en el aula, en su relación con los compañeros.

6) ¿Qué necesita saber el personal del centro acerca de las nee de Ricardo? ¿Cómo hará para obtener esta información y comunicarla?

7) ¿Cómo involucrar al personal de la institución a colaborar con la educación de Ricardo?

Proyecto final

Proyecto final

Proyecto final

La siguiente rúbrica le permite al coordinador evaluar su proyecto final. Por favor, déjela en blanco para permitir que él revise su trabajo.

0 Sin participación	1 Por debajo de la expectativa	2 Cumple parcialmente la expectativa	3 Cumple completamente la expectativa	4 Supera la expectativa
Logró responder solamente a una de las preguntas.	Respondió adecuadamente dos o tres de las preguntas.	Logró responder adecuadamente a cuatro preguntas, justificando de manera correcta sus respuestas.	Logró responder adecuadamente a cinco o seis de las preguntas utilizando conceptos revisados a lo largo del módulo.	Respondió todas las preguntas, justificando sus respuestas con la información y conceptos vistos a lo largo del bloque.

Una vez terminado el análisis del caso, con cuidado y sinceridad contesten los siguientes formatos de evaluación.

Formato de evaluación del Módulo II del Diplomado en Educación Inclusiva

El Módulo...	Totalmente en desacuerdo	En Desacuerdo	Más o menos	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Cumple con los propósitos de capacitar al docente para identificar y atender la Necesidades Educativas Especiales que no están asociadas a una discapacidad					
Tiene los contenidos que se necesitan para conseguir sus objetivos					
Presenta artículos y textos muy apropiados					
Consta de distintas actividades que realmente promueven el interés y el aprendizaje de los participantes					
Presenta casos que ilustran muy bien los distintos temas					
Ofrece material videograbado de buena calidad					
Tiene videos cuyo contenido es muy apropiado para ilustrar los temas					
Consta de un tiempo apropiado para cursarlo					
Tiene un Cuadernillo para el participante que está bien elaborado y presentado					
Me hizo reflexionar sobre mis propias prácticas					
Me hizo cambiar de actitud frente a ciertos niños que yo pensé que no deberían estar en una escuela regular					
Me dio herramientas para identificar a los alumnos con necesidades educativas					

especiales					
Me dio herramientas para satisfacer la necesidades educativas especiales de algunos de mis alumnos					
Lo recomendaría a mis compañeros					

Tres aspectos que se deben mejorar del curso:

Tres aspectos muy favorables del curso:

Formato de evaluación de la coordinación

El coordinador o coordinadora de este Módulo	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
Logró coordinar las actividades del curso de una manera amena, relajada					
Al inicio dio una breve explicación sobre los temas a tratar en el curso.					
Antes de empezar cada bloque daba una breve introducción.					
Se dirigió de formar respetuosa con los participantes.					
Fue claro/a al comentar las instrucciones para cada actividad.					
Fue claro/a al comentar las dinámicas implicadas en cada actividad.					
Respetó el tiempo destinado a las actividades.					
Privilegió la revisión todos los materiales y los bloques de manera superficial en lugar de priorizar la profundidad de dicha revisión					
Resolvió dudas cuando fue necesario.					
Durante las actividades estuvo atento/a a dudas y/o sugerencias.					
Fomentó la reflexión entre los participantes.					
Fomentó la crítica respetuosa de los participante					
Se desvió con frecuencia de los temas a tratar en el curso.					
Su presentación fue muy completa, de tal forma que quedaron claros los propósitos,					

materiales, dinámicas y contenidos					
------------------------------------	--	--	--	--	--

A la vuelta de la hoja puede, si lo desea, escribir sus comentarios personales en relación a la coordinación. ¡Muchas gracias!

Le recordamos que usted puede comunicarse directamente con los autores, con los expertos y con los profesionales que elaboraron los casos. Escriba sus inquietudes, dudas, peticiones, sugerencias, desacuerdos e incluso felicitaciones a:

Dr. Ismael García Cedillo: garcia.ismael52@gmail.com;

También a: ismaelgace@yahoo.com.mx