



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Universidad Pedagógica Nacional

Programa de Titulación para Egresados

UNIDAD AJUSCO

**Sistematización de la Experiencia Profesional como
Docente con Niños que presentan Necesidades
Educativas Especiales Indispensables en el Grupo de
1° y 2° de Primaria en el Centro de Atención
Múltiple No. 64**



T E S I N A
Que para obtener el título de
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
p r e s e n t a

Maria Angélica Ramirez Bocanegra

Asesor de Tesina: Lic. Rosa Virginia Aguilar García

México, D. F.

1997

05/92 L.G.

AGRADECIMIENTOS

A mis Padres que siempre han sabido motivarme y apoyarme con cariño y comprensión.

A tí Olaf que representas el motor indiscutible de una continua superación.

A mis hermanos que en todo momento me han impulsado en las actividades que emprendo.

A mis amigos por su apoyo incondicional de ahora y siempre.

Agradezco al personal del C.A.M No. 64 por sus valiosas aportaciones.

Agradezco a la asesora de la tesina Lic. Rosa Virginia Aguilar García, por su tiempo dedicado a la realización de este reporte.

ÍNDICE

	PÁG.
CAPÍTULO I	
1. CONTEXTO POLÍTICO, INSTITUCIONAL Y SOCIAL DEL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (C.A.M. NO. 64)	3
1.1 Política Educativa	3
1.2 Estructura de la Dirección de Educación Especial	7
1.3 Organización Académica-Administrativa de los Servicios de Educación Especial	8
1.3.1. Centro de Atención Múltiple (C.A.M)	9
1.3.2. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	10
1.4 Los servicios que presta la Educación Especial	12
1.4.1. Centro de Atención Múltiple (C.A.M)	12
1.4.2. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	14
1.5. El Centro de Atención Múltiple No. 64	15
1.5.1. Ubicación y breve historia del C.A.M No. 64	15
1.5.2. Objetivos del C.A.M No. 64	17
1.5.3. Servicios que atiende el C.A.M No. 64	18

1.5.3.1. Servicios de carácter indispensable	18
1.5.3.2. Servicios de carácter complementaria	19
1.5.4. Estructura Organizativa del C.A.M No. 64	19
1.5.5. Infraestructura del C.A.M No. 64	20
1.5.6. Perfiles Profesionales del C.A.M No. 64	21
1.5.7. Características socio-culturales y económicas de la población del C.A.M No. 64	21

CAPÍTULO II

2. METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN Y DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL	24
2.1 Metodología de la Sistematización de la Práctica	24
2.1.1. Selección de la Metodología	25
2.1.2. Conceptualización	25
2.1.3. Fundamentos	26
2.1.4. Procedimiento General de la Sistematización de la Práctica	27
2.1.5. Procedimiento Específico para la Sistematización de la Experiencia en la docencia con niños que presentan Necesidades Educativas Especiales Indispensables en el C.A.M No. 64	35
2.1.5.1. Contexto Político, Institucional y Social	36
2.1.5.2. Metodología de la Sistematización y de la Intervención Profesional	37

2.1.5.3.	Sistematización de la Intervención Profesional	39
2.1.5.4.	Opciones para la transformación de la Práctica Educativa	41
2.2.	Metodología de la Intervención Profesional de la Docencia con niños que presentan Necesidades Educativas Especiales Indispensables	42
2.2.1.	Teoría Psicogenética	42
2.2.1.1.	El aprendizaje y el conocimiento	43
2.2.1.2.	Los distintos tipos de conocimiento	44
2.2.1.3.	Factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje	45
2.2.1.4.	El objeto de conocimiento y la lógica infantil	47
2.2.2.	Aplicación de la Teoría Psicogenética a la Práctica Educativa	51
2.2.2.1.	El papel del lenguaje	51
2.2.2.2.	Desarrollo y aprendizaje	52
2.2.2.3.	Momento y calidad de las interacciones	53
2.2.2.4.	Conexión entre habilidades	54
2.2.2.5.	Etapas del desarrollo y ritmo individual	55
2.2.3.	Estrategias Metodológicas de Intervención	56
2.2.3.1.	La planeación	56
2.2.3.2.	Realización de Actividades	59
2.2.3.3.	La evaluación	60

CAPITULO III

3. SISTEMATIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL DE LA DOCENCIA CON NIÑOS QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INDISPENSABLES	64
3.1 Presentación del programa	64
3.1.1. Breve historia del programa	65
3.1.2. Aspectos formales del Programa de Educación Primaria	66
3.1.2.1. Objetivos del Programa	66
3.1.2.2. La Periodicidad del Programa	67
3.1.2.3. Los Contenidos del Programa	68
3.1.3. Aspectos Operativos del Programa	70
3.1.3.1. Responsables del Programa	70
3.1.3.2. Características de la Población del Grupo de 1º y2º de Primaria Especial	71
3.2. Descripción de la Intervención Profesional	74
3.2.1. Antecedentes Laborales	74
3.2.2. Funciones que Desempeño	75
3.2.2.1. Actividades Académicas	75
3.2.2.2. Actividades Administrativas	76
3.2.3. Procedimiento General de Trabajo	77

3.2.4.	Actualización Docente	79
3.2.5.	Delimitación del Trabajo	80
3.2.6.	Desarrollo de la Intervención Profesional	80
3.2.6.1.	La Planeación	80
3.2.6.2.	La Realización de Actividades	83
3.2.6.3.	La Evaluación	86
3.3.	Análisis de la Intervención Profesional en la Sistematización de la Docencia con Niños que presentan Necesidades Educativas Especiales Indispensables	88
3.3.1.	Análisis de la Intervención Profesional en la Docencia con Niños con Necesidades Educativas Especiales Indispensables	88
3.3.1.1.	Relación entre el contexto y la Intervención Profesional	89
3.3.1.2.	Relación entre la Metodología y la Intervención Profesional	89
3.3.1.3.	Interpretación Pedagógica de la Intervención Profesional	91
3.3.1.3.1.	Con relación a los objetivos	91
3.3.1.3.2.	Con relación a los participantes	94
3.3.1.3.3.	Con relación a la institución	94
3.3.1.3.4.	Limitaciones que se presentaron en la Práctica Profesional	95
3.3.2.	Análisis de la Formación Profesional y la Práctica	96

3.3.2.1. Formación Profesional en la Universidad Pedagógica Nacional	96
3.3.2.1.1. Contenidos	96
3.3.2.1.2. Metodología de la Enseñanza	82
3.3.2.1.3. Problemática	98
3.3.2.2. Actualización, Capacitación y Superación Profesional	99
3.3.3. Análisis de la Sistematización de la Experiencia Profesional Docencia con niños que presentan necesidades Educativas Especiales Indispensables	100
3.3.3.1. Aspectos Personal	100
3.3.3.2. Aspecto Académico-Institucional	101

CAPITULO IV

4. OPCIONES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

4.1. Líneas Propositivas para la Formación Profesional en Pedagogía	103
4.2. Líneas Propositivas para la Sistematización de la Experiencia Profesional en Educación	104
4.3. Propuesta de Intervención Pedagógica en la Docencia con Niños que presentan Necesidades Educativas Especiales Indispensables	106

PROPUESTA DE PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN PSICOMOTRÍZ PARA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INDISPENSABLES DE 1° Y 2° DE PRIMARIA ESPECIAL

107

ÍNDICE	108
1. INTRODUCCIÓN	109
2. PROBLEMA	110
3. PROYECTO	110
* Objetivos	111
* Beneficiarios	111
* Metas	112
4. FUNDAMENTOS	112
5. METODOLOGÍA	114
6. ETAPAS DEL PROYECTO	115
7. RECURSOS	117
8. PROGRAMA DE ACTIVIDADES	117
9. EVALUACIÓN	135
10. CALENDARIZACIÓN	136
REFLEXIONES FINALES	137
BIBLIOGRAFÍA	140

INTRODUCCIÓN

Actualmente con la reorganización del Sistema Educativo Nacional, se pretende llevar a cabo transformaciones que se orienten básicamente a generar condiciones de igualdad entre los educandos. Este principio es el promotor de que en el presente se considere a la Educación Especial como una modalidad de la Educación Básica.

En este contexto es en el que se encuadra jurídicamente a la Educación Especial a través del Artículo 41 de la Ley General de Educación, generando una reconceptualización de la forma de organizar la atención a los alumnos partiendo de sus necesidades educativas ya sean transitorias o definitivas.

Dentro de esta reordenación, el Centro de Atención Múltiple es un servicio de Educación Especial de carácter indispensable que atiende diversas discapacidades definitivas.

En este marco institucional se desarrolla mi práctica profesional que se pretende sistematizar en base a elementos teórico-metodológicos que la faciliten. Por lo que el presente trabajo tiene como finalidad hacer una Propuesta de Programa de Estimulación Psicomotriz para Niños con Necesidades Educativas Especiales de 1º y 2º de Primaria Especial que redunde el fortalecimiento de su desarrollo cognitivo.

Este trabajo se estructura en cuatro capítulos:

El primer capítulo precisa información sobre el contexto político institucional y social dentro del Centro de Atención Múltiple N°. 64 en el que se desarrolla la intervención profesional que se pretende sistematizar.

El segundo capítulo hace referencia a la fundamentación de la Metodología de la sistematización y de la Metodología de la intervención, por medio de las cuales se quiere proporcionar elementos teóricos a la práctica realizada.

El tercer capítulo refiere a la Sistematización de la Intervención Profesional como un proceso que tiene como finalidad el rescate de mi experiencia profesional por medio de su descripción, desarrollo y análisis.

El cuarto capítulo aborda las Opciones para la Transformación de la Práctica Educativa a través de una Propuesta de Programa de Estimulación Psicomotriz para Niños con Necesidades Educativas Especiales Indispensables de 1° y 2° de Primaria Especial, cuyo objetivo es fortalecer el área psicomotriz de los alumnos con discapacidades definitivas.

CAPITULO I

CONTEXTO POLÍTICO, INSTITUCIONAL Y SOCIAL DEL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (C.A.M No. 64)

La educación especial se ubica como una modalidad de la educación básica, para comprender el papel que desempeña dentro de este nivel educativo así como reconocer los servicios con que cuenta es necesario ubicarla dentro de una política educativa determinada conocer la estructura organizativa de la Dirección de Educación Especial, al mismo tiempo la organización académica-administrativa de los servicios, los servicios según las discapacidades presentadas, y por último ubicar dentro de este contexto al Centro de Atención Múltiple No. 64 donde se desarrolla la experiencia profesional que se detalla en este trabajo.

1.1. POLÍTICA EDUCATIVA

El reordenamiento que en la actualidad está viviendo el Sistema Educativo Nacional se realiza en un contexto de políticas tanto nacionales como internacionales que orientan los cambios de tipo organizativo y técnico.

Por lo que respecta al orden internacional, la UNESCO, ha recogido y sistematizado consensos para la orientación de la educación, asumiendo los principios de educación para todos, acceso y calidad, atendiendo la diversidad de la población (1).

(1) DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Cuadernos de Integración Educativa, No. 4, Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, Ed. D. E. E/SEP México, 1994, pág. 3

Tomando en cuenta estas premisas de política educativa internacional y con base en el análisis del Sistema Educativo Nacional, en mayo de 1992 se suscribe el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica. En dicho acuerdo se establecen tres ejes de política educativa:

- 1.- La reorganización del Sistema Educativo Nacional.
- 2.- La reformulación de contenidos y materiales educativos.
- 3.- La revaloración social de la función magistral.

El reconocimiento de los avances logrados fue el fundamento para que en 1993 se modificara el Artículo tercero constitucional y se promulgara la Ley General de Educación (2).

Al mismo tiempo que el avance de estas políticas educativas se han venido desarrollando concepciones teóricas en torno a la educación básica, a las necesidades educativas, a la administración y planeación educativas, al desarrollo de los procesos de atención de los alumnos, padres de familia y maestros; así como a la función social tanto de la educación como de la escuela.

Es de suponerse que estas modificaciones tienen un impacto en la educación especial al igual que en otros servicios del Sistema Educativo Nacional, Por lo que, por primera vez en la historia, con la promulgación de la Ley General de Educación en 1993, se explicita un artículo para la educación

(2) La Ley General de Educación establece el marco legal para la proyección de la educación en México.

especial, cuadrando jurídicamente el reconocimiento de su existencia, defendiendo su ámbito de acción y su participación dentro de la educación básica.

Enseguida se cita el texto del Art. 41 de la actual Ley General de Educación

“ La Educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitoria o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, como equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación. ”

Desde el gobierno del Presidente Benito Juárez ha habido una cronología de avances significativos de la educación especial a la par con el desarrollo del Sistema Educativo Nacional.

A lo largo de todo este tiempo ha habido distintos modelos de atención en educación especial. Ha evolucionado desde el asistencial (3), posteriormente el médico-terapéutico (4) y finalmente el educativo.

El modelo educativo considera al sujeto como un individuo con necesidades educativas especiales. Este modelo asume como estrategia básica de educación especial la integración y la normalización con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como persona que conviva plenamente en comunidad.

La estrategia educativa es integrar al sujeto, con el apoyo educativo necesario, para que pueda interactuar con éxito en los ámbitos socio-educativo, primero, y socio-laboral después, (5).

En 1980 la Dirección General de Educación Especial difunde su política a través de un Documento denominado "Bases para una Política de Educación Especial" (6) con esto se inicia en México el modelo educativo de este nivel.

Poco antes que la integración formara parte de la política de educación especial, en 1979 el proyecto de Grupos Integrados constituyó una medida estratégica de integración institucional en el marco del "Programa primaria para todos los niños (1976-82), (7)

(3) El modelo asistencial considera el sujeto como un minusválido que requiere apoyo permanente en un internado.

(4) El modelo terapéutico considera al sujeto como atípico que requiere una terapia para conducirlo a la normalidad, para su atención requiere una clínica.

(5) DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Cuadernos de Integración Educativa No. 1 Proyecto General para la Educación Especial en México. Ed., D.E.E./SEP 1994, pág. 9

(6) DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL, Bases para una política de Educación Especial, Ed, SEP/FONAPAS 1985.

(7) DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL, Op. cit. pág. 15-22

En este contexto se da la cooperación entre la educación especial y la educación primaria (1979-1992) por medio de los programas de Grupos Integrados, primero, y Centros Psicopedagógicos, después.

En esta estrategia el objetivo de los Grupos Integrados es no desalentar la permanencia escolar debido a la reprobación entre el 1º y 2º. Y el objetivo de los Centros Psicopedagógicos era atender, en turno alterno, a los alumnos con dificultades en el aprendizaje de los contenidos escolares de 2º y 6º.

Actualmente en este contexto de innovación y cambio, más que una política de educación especial se requiere incorporar ésta a la actual política de educación básica, abandonando su condición segregada de nivel especial para ser considerada como una modalidad de la educación básica.

1.2 ESTRUCTURA DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

La instancia institucional encargada de sistematizar y coordinar todas las acciones de educación especial es la Dirección General de Educación Especial que fue creada por decreto el 18 de diciembre de 1970, sin embargo tras la reestructuración del Sistema Educativo a partir de 1994 es únicamente Dirección de Educación Especial dependiente de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal de la SEP.

La Dirección de Educación Especial está integrada por una Dirección General y tres Direcciones de área: Dirección Técnica, Dirección de Operaciones y Dirección Administrativa.

La Dirección General planea, organiza, controla y evalúa las actividades de los servicios, a la vez que promueve el desarrollo de la educación especial en todo el país.

La Dirección Técnica en tanto órgano normativo y de planeación cuenta con cuatro departamentos: Programación Académica; de Desarrollo de Sistemas, de Promoción, de Investigación y de Comunicación.

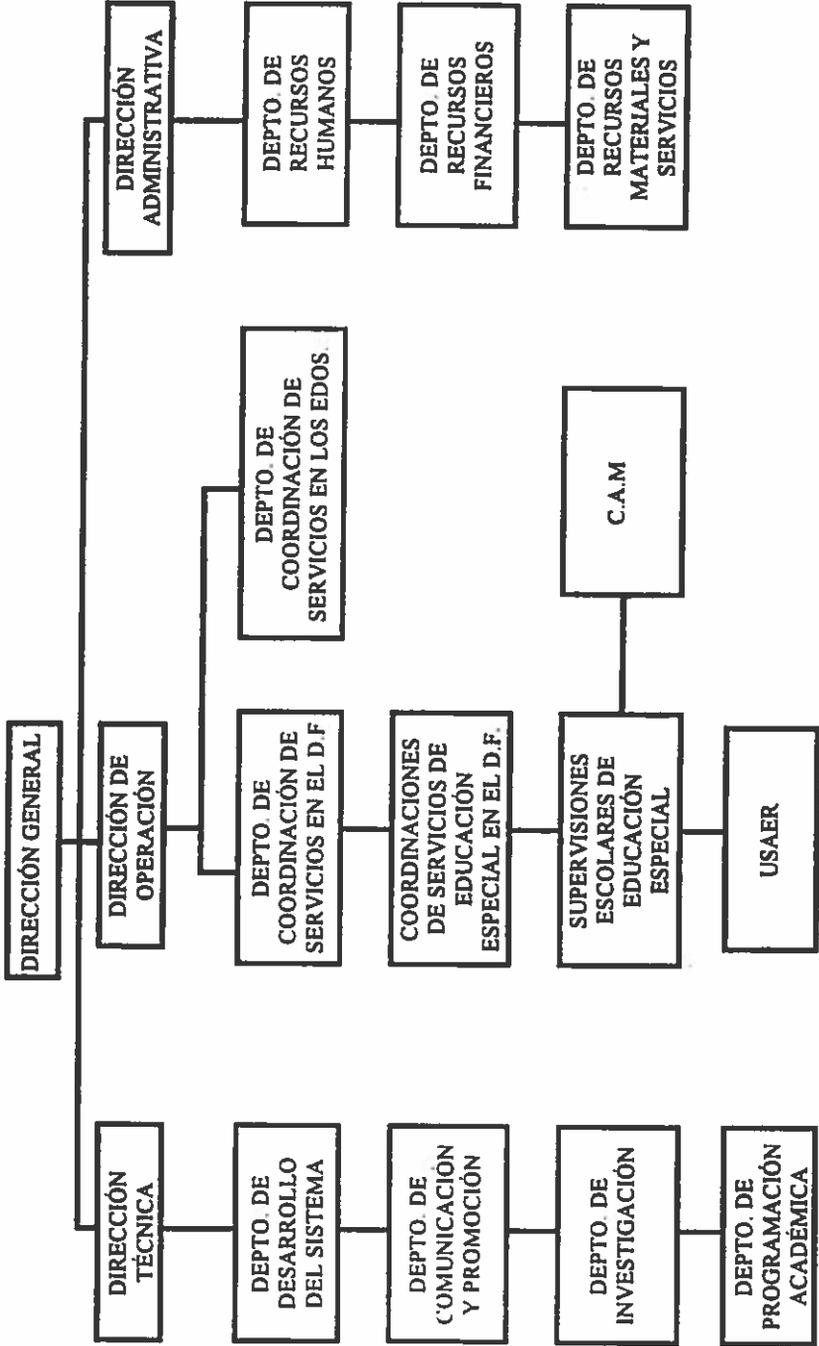
La Dirección de Operación como órgano encargado de supervisar el funcionamiento de las instituciones que integran a la educación especial cuenta con el Departamento de Servicios en el D.F. y tres Departamentos para el interior de la República. Existen seis Coordinaciones de Servicios de Educación Especial en el D.F. y una en cada Estado de la República. A su vez las Coordinaciones cuentan con Supervisiones Escolares que son unidades administrativas y técnicas de enlace entre las Coordinaciones y las instituciones y servicios de educación especial.

La Dirección Administrativa en tanto órgano de apoyo logístico y de servicio cuenta con los departamentos de Recursos Humanos, Recursos Financieros y Recursos Materiales y de servicios, (ver diagrama de organización).

1.3 ORGANIZACIÓN ACADÉMICA-ADMINISTRATIVA DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Desde 1970 en que se creó la Dirección de Educación Especial se establecieron dos grandes grupos de discapacidades las transitorias y las definitivas. A partir de 1994 con la reorientación de los servicios, se

DIAGRAMA DE ORGANIZACIÓN DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL. *



* TOMADA DE DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO. ED. SEP/FONAPAS 1985 PÁG 58

aglutinaron varios en uno solo, incidiendo en su organización académico-administrativo. A pesar de estas modificaciones, en los servicios de educación especial sigue prevaleciendo la anterior clasificación de discapacidades.

Actualmente el Centro de Atención múltiple (CAM) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) conforman el ámbito de la educación especial.

1.3.1 LOS CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE

En los C.A.M se atienden a individuos cuya necesidad especial de educación es fundamental para su integración y normalización (discapacidades definitivas).

Los C.A.M estructuran su actividad a partir de niveles educativos, incluyendo en su oferta de atención desde:

- * Educación Inicial (0 a 4.5 años de edad)
- * Preescolar y Primaria Especial (4.5 a 16 años de edad)
- * Educación y Capacitación para el trabajo (16 a 20 años de edad)

El mecanismo de operación con estos Centros es el trabajo con el curriculum de educación básica, realizando las adecuaciones a la actividad escolar o al curriculum mismo para que el alumno pueda acceder a los contenidos y objetivos educativos. Si un alumno puede ser integrado a la actividad escolar en una escuela regular, se promueve su inserción y apoyo para lograr tal cometido.

El perfil de los agentes que intervienen con el usuario son:

1.- Maestros de Grupo por grado escolar.

2.- Equipo de Apoyo integrado por Especialistas:

* Psicólogo.

* Trabajadora Social.

* Maestra de Lenguaje.

* Terapeuta Físico.

* Maestros Especialistas en las diferentes áreas de atención.

3.- Maestros de Talleres

Los compromisos del C.A.M, al ofrecer el servicio son:

a) Aportar los recursos humanos, técnicos-operativos y materiales necesarios para brindar la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales independientemente de la discapacidad que presenten.

b) Aportar apoyo técnico-pedagógico a personal de la escuela que integren alumnos a la vida escolar.

c) Ofrecer orientación a padres a familia de las escuelas que integren alumnos.

1.3.2 UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER)

Por lo que respecta a las USAER, atienden a individuos cuya necesidad especial de educación es transitoria y complementaria a su evolución pedagógica normal (discapacidades transitorias).

El desarrollo técnico-operativo de las USAER se realiza con base en dos estrategias generales que son: la atención educativa a los alumnos en el aula regular y/o aula de apoyo y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

El mecanismo de operación de estas unidades es que en cada escuela primaria se ubicaran a maestros de apoyo de educación especial de manera permanente para que proporcionen la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos. La USAER tendrá en promedio 10 maestros distribuidos en 5 escuelas. El equipo de apoyo técnico participará en cada una de las escuelas.

El perfil de los agentes que intervienen con el usuario son:

1.- Maestros de educación básica y padres de familia.

2.- Maestros de apoyo de educación especial.

3.- Equipo de apoyo técnico:

*** Psicólogo.**

*** Trabajadora Social.**

*** Maestra de Lenguaje.**

Los compromisos de la USAER, al ofrecer el servicio son:

a) Apoyar a las escuelas de educación regular en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales a nivel grupal y/o individual.

b) Atención y orientación a padres de familia en forma individual y/o en escuela para padres.

1.4 LOS SERVICIOS QUE PRESTA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Antes de la reorientación de los servicios de 1994 las discapacidades que se atendían en los servicios de educación especial se hacían en centros especializados dependiendo del problema que presentara el sujeto (educando).

Actualmente los sujetos con necesidades educativas especiales indispensables se les brinda atención dentro del C.A.M. Al mismo tiempo los sujetos con necesidades educativas especiales complementarias se les brinda atención dentro de las USAER.

1.4.1 CENTRO DE ANTECIÓN MÚLTIPLE (C.A.M)

Al ser el C.A.M un servicio de educación especial de carácter indispensable se atienden diversas discapacidades definitivas como son: Deficiencia Mental, Ciegos y Débiles Visuales, Trastornos de Audición y Lenguaje e Impedimentos Neuromotores.

A continuación se explican brevemente cada una de estas discapacidades:

DEFICIENCIA MENTAL: Se considera deficiente mental cuando presenta una disminución significativa y permanente en el proceso cognoscitivo acompañado de alteraciones de la conducta adaptativa.

CIEGOS Y DÉBILES VISUALES: Se considera ciegos y débiles visuales a aquellos sujetos que poseen una disminución visual tal, que les es difícil o imposible aprender con las técnicas pedagógicas que se utilizan en la escuela regular. (8)

TRASTORNOS DE AUDICIÓN Y LENGUAJES: Esta área abarca a niños sordos e hipoacúsicos. Sordos son aquellos cuya audición, por causas congénitas, enfermedad o accidente no es funcional para el requerimiento de la vida cotidiana. Hipoacúsicos son niños en los cuales la audición es defectuosa pero funcional con o sin ayuda de un auxiliar auditivo.

IMPEDIMENTOS NEUROMOTORES: Se incluyen en esta área a niños con alteraciones en el sistema nervioso central, que compromete de manera general o específica la movilidad voluntaria y dificultan sus actividades básicas cotidianas, el aprendizaje escolar y la adaptación social. (9)

Por lo general, en cada grupo, la mayoría presenta, asociado al problema denominante, alguna de las dificultades que caracteriza a los otros agrupamientos.

Existe una variedad importante de limitaciones o dificultades que en los diversos grupos y en cada caso tienen distintas manifestaciones que responden a etimologías diversas. Sin embargo, se unifican en el mismo grupo

(8) DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL, *Op. cit.* pág. 30,33,34,36
(9) *Ibid*, PÁG. 34,36

educativo porque presentan problemas en su rendimiento escolar o en su estabilidad emocional, así como en su capacidad para relacionarse con su medio. Además de ser diferentes por su naturaleza, las limitaciones suelen ser diversas por su grado: leve, moderado, severo, y profundo.

1.4.2 UNIDADES DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER)

Al ser la USAER un servicio de educación especial de carácter complementario se atienden básicamente discapacidades transitorias como son: dificultades de aprendizaje, de lenguaje y de conducta.

A continuación se explican brevemente en que consiste cada una de ellas:

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: Se distinguen dos tipos general de aprendizaje: 1) Aquellos que aparecen en la propia escuela regular como resultado de la aplicación de métodos inadecuados o de procedimientos que no corresponden al nivel de las nociones básicas que los alumnos han adquirido en su experiencia cotidiana. 2) Aquellos que se originan en alteraciones de un conjunto de funciones nerviosas superiores que intervienen en los procesos de aprendizaje.

DIFICULTADES DE LENGUAJE: Se incluye en esta área a niños con alteraciones en la adquisición o desarrollo del lenguaje tanto en lo que se refiere a la comprensión del sistema lingüístico como a su expresión.

PROBLEMAS DE CONDUCTA: Esta área centra su interés en niños y jóvenes inadaptados sociales, en particular en menores infractores. (10).

Estas dificultades se ubican en el mismo grupo educativo porque presentan problemas en el rendimiento escolar y por lo general no se encuentran asociados a otro tipo de problema, es decir que las alteraciones pueden ser específicas.

1.5 EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (C.A.M. No. 64 T.V.)

Mi actual práctica educativa se desarrolla con sujetos con necesidades educativas especiales indispensables para su integración social dentro del ámbito institucional del Centro de Atención Múltiple No. 64 en turno vespertino.

1.5.1 UBICACIÓN Y BREVE HISTORIA DEL C.A.M No. 64

Dentro de la estructura organizativa de la Dirección de Educación Especial, el C.A.M N° 64 pertenece a la Supervisión Escolar N° 4 de la Coordinación de Servicios de Educación Especial N° 4 en el D.F.

Geográficamente el C.A.M N° 64 se encuentra ubicado en la calle Yobain s/n Colonia Popular Sta. Teresa de la Delegación Política de Tlalpan, a cinco minutos del Periférico a la altura de la salida a Picacho.

(10) *Ibid*, PÁG. 37, 40

El C.A.M N° 64 se crea en el año de 1988 teniendo como sede la Escuela de Educación Especial N° 15 localizada en las instalaciones del Hospital Psiquiátrico Infantil. En el año de 1989 el C.A.M N° 64 se traslada a la dirección actual, sin contar con la infraestructura adecuada, ya que se laboraba en aulas prefabricadas. Es hasta 1991 cuando empieza la construcción del actual inmueble a cargo de la delegación Tlalpan, la cual se llevó para su conclusión más de un año. Como el edificio se iba construyendo en el espacio físico donde se encontraban las aulas prefabricadas fue necesario ir utilizando los salones que recién terminaban, en obra negra (sin acabados). En ocasiones se llegó a trabajar varios servicios en una misma aula.

Cuando recién iniciaba el C.A.M N° 64 a proporcionar atención a educandos con necesidades educativas especiales se contaba únicamente con el servicio de Intervención Temprana (ahora Educación Inicial) y con el Centro Psicopedagógico (ahora USAER).

En el ciclo escolar 93-94 se anexa a los anteriores servicios el de preescolar especial, cuya población provenía del servicio de Intervención Temprana del mismo C.A.M.

En el ciclo escolar 94-95 se ponen en funcionamiento lo que se llamo "Grupos de Transición", cuya población provenía de los servicios de Grupos Integrados "B". Y es hasta el siguiente ciclo escolar, 95-96, cuando estos grupos son considerados como de primaria especial.

1.5.2 OBJETIVOS DEL C.A.M No. 64

Desde su creación el C.A.M N° 64 ha brindado atención educativa a los alumnos que por diferentes situaciones presentan necesidades educativas especiales tanto indispensable como complementarias. La atención que se ha brindado responde no solo a los diferentes niveles de educación inicial y básica (preescolar y primaria), sino que además responde a la lógica de la existencia de áreas de atención de acuerdo a la problemática presentada.

Por lo cual se hace necesario establecer objetivos tanto para el servicio de carácter indispensable como para el servicio de carácter complementario.

El servicio de carácter indispensable (discapacidades definitivas) tiene como propósito brindar la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales independientemente de la discapacidad que presenta, sin perder de vista el objetivo a largo plazo de una probable integración a la actividad escolar en una escuela regular, promoviendo su inserción y apoyo para lograr tal objetivo.

El servicio de carácter complementario tiene como propósito brindar la atención a los alumnos que enfrentan dificultades para el aprendizaje de los contenidos escolares contemplados en el programa de estudios o nivel de estudios correspondientes y que por lo tanto requieren de apoyos adicionales o diferentes al resto del grupo dentro de las instituciones de educación regular.

1.5.3 SERVICIOS QUE ATIENDE EL C.A.M No. 64

El C.A.M N° 64 como institución que proporciona atención a sujetos con discapacidades definitivas y transitorias brinda dos tipos de servicios: indispensable y complementario.

1.5.3.1. SERVICIOS DE CARÁCTER INDISPENSABLE

Es en este servicio de carácter indispensable donde se abordan diferentes discapacidades definitivas como son: deficiencia mental, trastornos de audición y lenguajes e impedimentos neuromotores.

Estas discapacidades las encontramos en los tres niveles educativos que integran el C.A.M, a saber: educación inicial, educación preescolar y educación primaria. (11)

Sólo educación inicial atiende a los alumnos por horas según las necesidades de la población. En educación preescolar y primaria se atienden a los alumnos en un horario de las 14:00 a 18:00 hrs. de lunes a viernes. Primaria cuenta con seis grados de primero a sexto.

(11) Actualmente el C.A.M 64 no cuenta con educación y capacitación para el trabajo.

1.5.3.2. SERVICIO DE CARÁCTER COMPLEMENTARIO

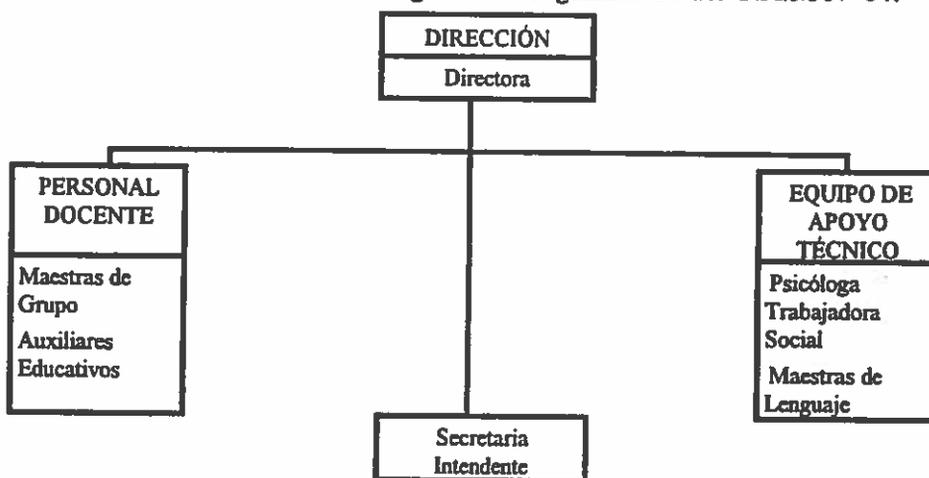
En este servicio de carácter complementario se atienden discapacidades transitorias como son dificultades de aprendizaje y dificultades de lenguaje. Las áreas de atención que comprenden este servicio son: Aprendizaje y de Lenguaje.

La población que atienden provienen de escuelas primaria regulares donde carecen del servicio de USAER. La atención proporcionada es por horas a niños que cursan de 1° a 6°.

1.5.4 ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL C.A.M 64

El C.A.M 64 para su funcionamiento cuenta con una estructura organizativa constituida por la directora de la institución, por los maestros de grupo, por el equipo de apoyo técnico, por los auxiliares educativos y por el personal de intendencia.

A continuación se muestra el Diagrama de Organización del C.A.M N° 64.



(*) Tomado del "Manual del Director del Plantel de Educación Especial". Ed. SEP. México, 1987. pág. 145.

1.5.5 INFRAESTRUCTURA DEL C.A.M 64

Como ya se mencionó anteriormente el inmueble que ocupa el C.A.M N° 64 es de reciente creación por lo que en general se encuentra en buen estado. El edificio es compartido con el C.A.M 64 de turno matutino. A continuación se desglosa la infraestructura con la que cuenta el C.A.M 64 y cuales son las instalaciones utilizadas por el turno vespertino

INFRAESTRUCTURA CON QUE CUENTA EL C.A.M 64 (*)		
No. de espacios físicos existentes	Turno en que se emplean	No. de instalaciones utilizadas
11 aulas	Vespertino	6
10 cubículos	Vespertino	7
3 talleres	Vespertino	0
10 anexos	Vespertino	7
4 sanitarios	Vespertino	2

(*) Tomado del "Plan Anual de Actividades del C.A.M 64 del ciclo escolar 1995-1996" elaboradas por la Dirección C.A.M.

1.5.6 PERFILES PROFESIONALES

El personal que integra el C.A.M 64 tiene una diversa formación académica por lo cual se hace necesario desglosar el perfil profesional en torno a la función que cada uno desempeña. En la página 22 se detalla esta información

1.5.7 CARACTERÍSTICAS SOCIO-CULTURALES Y ECONÓMICAS DE LA POBLACIÓN DEL C.A.M 64

Al ser creado el C.A.M 64 y entrar en funcionamiento cuando su sede era la Escuela de Educación Especial n° 15 empezó a tener población proveniente de la Delegación Coyoacán, parte de esta población continua en el servicio. Posteriormente ya que en su domicilio actual, la población que asiste al C.A.M proviene de colonias aledañas y de algunas colonias de la Delegación Magdalena Contreras con la cual se colinda.

El nivel socioeconómico de esta población es bajo, la mayoría de los padres de familia cuentan con un oficio, entre los cuales sobresalen el de mecánico, hojalatero, chofer, ayudante de albañil, empleadas domésticas, y en menor cantidad son empleados o comerciantes. Por lo que sus ingresos económicos son escasos, la mayoría no cuenta con casa propia y al pagar la renta sus ingresos se reducen considerablemente. Lo que redundo es una deficiente alimentación, presentando la mayoría de la población desnutrición.

CUADRO DE PERFILES PROFESIONALES DEL PERSONAL DEL C.A.M 64 (*)		
FUNCIÓN	NÚMERO	PERFIL PERSONAL
Director	1	(1) Especialidad en Deficiencia Mental
Maestras de educación Inicial	3	(1) Especialidad en Audición y Lenguaje (1) Especialidad en Menores Infractores (1) Lic. en Pedagogía
Maestra de Preescolar	1	(1) Especialidad en Intervención Temprana
Maestras de Primaria	4	(1) Lic. en Educación Básica (1) Especialidad en Problemas de Aprendizaje (1) Lic. en Pedagogía (1) Lic. en Pedagogía
Equipo de apoyo	4	(1) Lic. en Psicología (1) Lic. en Trabajo Social (1) Lic. en Comunicación Humana (1) Especialidad en Audición y Lenguaje y Especialidad en Intervención Temprana
Maestra de Aprendizaje	1	(1) Lic. en Pedagogía
Auxiliares Educativos	3	(1) Auxiliar Educadora. Nivel Técnico (1) Auxiliar Educadora. Nivel Técnico (1) Estudiante de Lic. en Psicología (7º semestre)
Secretaria	1	(1) Secretariado Técnico
Auxiliar de Intendencia	2	(1) Secretariado Técnico (1) Educación Primaria

* Tomado del "Plan Anual de Actividades del C.A.M 64 del ciclo escolar 1995-1996" elaborado por la Dirección del C.A.M

En consecuencia, también, el nivel educativo y socio cultural es bajo, encontrando entre los padres de familia desde analfabetas hasta aquellos que tienen estudios secundarios como máximo.

Durante el desarrollo de este capítulo se ha planteado una semblanza de la educación especial en general así como su reorientación y participación dentro de la educación básica. Al mismo tiempo se ha abordado de manera particular el servicio indispensable que proporciona el C.A.M 64 a individuos con discapacidades definitivas, así como un somero análisis de las características de la población que integra este servicio.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN Y DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL

El presente capítulo tiene por objetivo presentar los fundamentos teóricos metodológicos de la sistematización de la práctica como de la intervención profesional, para ellos se hace referencia a las dos metodologías que se utilizaron tanto en la práctica profesional como en el desarrollo de este trabajo.

2.1 METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

Para abordar la metodología de la sistematización de la práctica se recurrió específicamente al enfoque dialéctico de esta metodología bajo los planteamientos propuestos por Gagneten, Ma. Mercedes en “Sistematización de la práctica. Hacia una metodología de .” y por Morgan, Ma. de la Luz en “La Sistematización de la práctica”. Para ello se señalan las razones de esta metodología, su conceptualización, sus fundamentos, el procedimiento genera para la sistematización de experiencias y finalmente se abordará el procedimiento específico utilizado para realizar la sistematización de la experiencia profesional como docente de Educación Especial.

2.1.1 SELECCIÓN DE LA METODOLOGÍA

La selección de los fundamentos y procedimientos para la Realización de este trabajo se hizo a partir de ver que la sistematización de la práctica puede ser uno de los instrumentos que nos ayuden a detectar problemas de nuestra práctica profesional y de proponer alternativas que permitan superar algunos problemas que hemos tomado conciencia de ellos por medio de un análisis crítico.

2.1.2 CONCEPTUALIZACIÓN

Una sistematización describe, ordena y reflexiona analíticamente el desarrollo de una experiencia práctica. Para tal fin es necesario implementar una metodología para sistematizar esa experiencia práctica. (1)

El método de la sistematización de la práctica es el proceso por medio del cual se hace la traspolación de la práctica a la teoría sin alterar la verdad contenida en la práctica, posibilitando la reflexión más global de la propia práctica.

El método de la sistematización de la práctica se entiende como un conjunto de procedimientos que sirven para reconstruir, analizar, interpretar, conceptualizar, generalizar, concluir y proponer a cerca de las prácticas realizadas en espacios y tiempos determinados. (2)

(1) MORGAN, Ma. de la Luz y Quiróz, Teresa. *La sistematización como práctica*. Nuevas Cuaderns y CLATS. No. 6 México 1965 pág. 241

(2) GAGNETEN, Ma. Mercedes. *Sistematización de la práctica*. Hacia una metodología de .. Ed. Humanitas 1987. pág. 43

Por lo que la sistematización tiene un valor para cada práctica particular, ya que permite dar una mirada retrospectiva al pasado para orientar las acciones futuras de manera más efectiva.

2.1.3 FUNDAMENTOS

La sistematización de la práctica se caracteriza fundamentalmente por un conocimiento generado en la propia práctica cuyo método permite superar lo fenoménico, por medio de la conducción de determinados principios teóricos que proporcionan una cierta racionalidad, en base de la cual se utilizan ciertas técnicas e instrumentos que permitan la representación teórica tanto de la realidad como de la práctica.

El método que brinda los principios para concretizar un método específico para sistematizar la práctica en el método dialéctico. (3)

Desde esta perspectiva se considera como práctica social al conjunto de estrategias y tácticas que con base a fines establecidos un sector de la sociedad expresa en actividades concretas, a través de la utilización de determinados métodos, técnicas, instrumentos y recursos que se emplean en un espacio y tiempo determinado por una estructura social.

(3) Se reconoce que existen otras perspectivas teóricas sobre la sistematización, sin embargo aquí se adoptó esta por considerar que los planteamientos de este enfoque permiten analizar las contradicciones que se generan entre la teoría y la práctica, así como apoya en la construcción de alternativas.

Desde la práctica social, la sistematización, es el procesamiento de los movimientos de la realidad misma, de los procesos de transformación generados en ella, así como los conocimientos que dichos componentes producen en los sujetos involucrados en la tarea (4)

Toda práctica parte de una determinada teoría más o menos consciente o más o menos sistematizada, ya que todos los individuos de acuerdo a sus condiciones concretas de vida, tienen una visión específica del mundo y sostenida por esa visión plantean diversos conceptos teóricos explicativos de lo real más o menos conscientes o estructurados. Al realizar la práctica social, que es el objeto de la sistematización, se emplea todo ese acervo ideológico teórico.

2.1.4 PROCEDIMIENTO GENERAL DEL MÉTODO DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

Como ya se mencionó anteriormente encontramos diferentes propuestas sobre la metodología de la sistematización de la práctica, en el presente trabajo se abordarán las fases metodológicas sugeridas por Gagnetten, como orientadores del procesamiento de la práctica que se desarrolla. Este procedimiento consta de 7 etapas o fases que son: reconstrucción, análisis, interpretación, conceptualización, generalización, conclusiones de la práctica y propuesta. A continuación se describen cada una de ellas.(5)

(4) GAGNETEN, Ma. Mercedes. *Op. cit.* pág. 40f

(5) Cabe señalar que este procedimiento fue el punto de partida; ya que en sentido estricto el procedimiento seguido para la estructuración de este reporte se describe en el procedimiento específico para la sistematización de esta experiencia

Reconstrucción de la Práctica

“Se entiende por reestructuración de la práctica la representación espacio-temporal de la práctica a través del relato descriptivo realizado en base a consignas determinadas que encuadren en el trabajo”. (6)

La descripción no queda en lo subjetivo sino que en su captación reconstruida consciente o inconscientemente se incorpora una visión del mundo, una teoría más o menos sistemática a cerca de la sociedad y de los hombres a partir de la cual se ve la realidad concreta.

La finalidad de reconstruir la práctica es la de brindar la posibilidad de trasladar un segmento de la realidad a un contexto posterior de interpretación científica dentro del método de sistematización de la práctica. (7) Su intencionalidad no solamente es recabar datos, sino que tiene por meta rescatar lo que los personajes que intervienen en la experiencia, sienten, piensan y actúan, reconstruyéndola esta de la forma más abarcativa posible.

El objetivo que orienta la reconstrucción de la práctica es la captación de la realidad donde se actúa, así como el proceso que se vive en ella.

Se reconstruye el espacio, el tiempo, las relaciones sociales y las acciones realizadas a través de un relato descriptivo. Este debe hacerse de forma inmediata a la experiencia para evitar olvidos.

(6) *Ibid.* pág. 72

(7) *Ibid.* pág. 72-73

Análisis de la Práctica

En esta segunda fase del método de sistematización de la práctica se pretende el análisis crítico de los supuestos básicos subyacentes surgidos en la reconstrucción de la práctica.

Para el logro de dicha meta es fundamental tratar el análisis a partir de determinado marco ideológico y teórico general.

El objetivo del análisis es permitir el primer estudio o reflexión metodológica de la práctica social, superando los modos tradicionales cuantitativos de investigación. Es decir distinguir al interior de una teoría el discurso reconstruido, centrando el análisis en el mensaje, en los códigos y en una posible descodificación (redescubrir las apariencias ideológicas) (8). En este sentido el análisis de contenidos culturales se inscriben en un análisis ideológico.

En esta fase es fundamental la técnica de análisis cultural, que consiste en descomponer el todo en sus partes significativas:

- a) Detectar la contradicción
- b) Analizar por separado cada uno de los opuestos que la constituyen
 - c) Aspectos principales de la contradicción (esencia)
 - d) Aspectos secundarios de la contradicción (base interna)

(8) *Ibid.* pág. 82-83

La consigna central para analizar es manifestar contradictoriamente los diferentes contenidos ideológicos expresados o latentes, conrrelacionandolos con el modo como los mismos se han expresado en la acción.

Es fundamental que el análisis se realice antecedido por la reconstrucción de la práctica, ya que esta es generadora de temáticas de acción-reflexión-investigación.

Interpretación de la Práctica

Esta fase supone la investigación de los diferentes aspectos que condicionan las temáticas significativas surgidas en la etapa del análisis, lo cual implica investigar las múltiples determinaciones internas y externas de los fenómenos sociales y procesos generados en la práctica.

Para interpretar es necesario tener en cuenta:

- a) La necesidad de globalizar aspectos
- b) El carácter complementario de la teoría (en la sistematización)
- c) La objetividad de la interpretación se basa en un proceso correcto de reconstrucción y análisis previo para evitar la indiscriminación de lo subjetivo y lo objetivo.

En este momento se interpreta teóricamente las contradicciones intervinientes surgidas en la fase del análisis con el auxilio de un marco teórico. El propósito que se persigue es superar el conocimiento ilusorio de la realidad, confrontando los marcos científicos globales con los hallazgos temáticos acerca de la práctica y la realidad. (9)

En la fase de interpretación se pretende integrar el saber que sirva, a partir del conocimiento o reconocimiento de las diferentes ciencias sociales divididas, permitiendo un procesamiento del mismo desarrollo de la práctica y de la realidad donde se ubica la práctica.

Conceptualización de la Práctica

Conceptualizar es la reconstrucción teórica de los diferentes elementos percibidos, tematizados e interpretados. Dicha reconstrucción conceptual se realiza dentro de un sistema entrecruzado y organizado, totalizando los diferentes elementos derivados de la realidad y de la práctica, resultado en el cual que representado el proceso. (10)

Este momento es un esfuerzo de abstracción que supera a las fases anteriores, dando cuenta de lo que se hace y de lo que es la realidad donde tal experiencia se desarrolla.

(9) *Ibid.* pág. 87-89

(10) *Ibid.* pág. 92

Esta fase es el primer paso cualitativo del método de la sistematización de la experiencia, “asimismo se infieren causales, a modo de construcción teórica de los condicionantes interpretados cuantitativa y cualitativamente en la fase anterior, respondiendo al por qué pasan determinadas situaciones en la realidad y en la práctica que se desarrolla.” (11)

La finalidad de la fase de conceptualización es la superación dialéctica de las apariencias que integran la práctica y la realidad social específica donde se esta inserto.

Existen diferentes modalidades alternativas y no excluyentes para conceptualizar:

Utilizar un marco teórico existente que abarque la realidad y la práctica que se realiza, como expresión del proceso vivido.

Generar aproximaciones teóricas, desde la propia práctica, a cerca de determinados ejes temáticos.

Incorporar a la sistematización de la práctica, determinadas definiciones puntuales a cerca de términos utilizados así como temáticas abordadas en la práctica.

Cualquiera que sea la alternativa dominante utilizada para conceptualizar es fundamental que el resultado deba estar guiado por una lógica determinada.

(11) *Ibid.* pág. 93

Generalización de la Práctica

“Generalizar dentro del método de la sistematización de la práctica es objetivar las particularidades específicas conceptualizadas en la fase anterior, solo aquellas que son reiteradas en diferentes espacios, durante un tiempo determinado. Es decir, trascender la singularidad para llegar a una fase de generalizaciones abstractas.” (12)

Dentro del método de la sistematización de la práctica, la generalización es el segundo paso cualitativo, “contenedor de las constantes conceptuales en determinado tiempo, en diferentes espacios objetivamente similares, que por tal razón permiten inferir determinadas deducciones, estrictamente fundadas en las conceptualizaciones provenientes de diferentes prácticas realizadas bajo un mismo sistema metodológico, técnico e instrumental que les permita articular hallazgos comunes que puedan o no llegar a similares conclusiones a cerca de la realidad y de la práctica que se desarrolla en ella.” (13)

Esta fase tiene por finalidad superar la mutua negación existente entre la teoría y la práctica. Su meta es lograr explicar determinadas esencias surgidas de la realidad que permitan prever acciones necesarias.

Se generaliza fundamentalmente a cerca de:

a) Los procesos sociales

- el modo como los hombre hacen su propia historia (en un espacio).

(12) *Ibid.* pág. 99

(13) *Ibid.* pág. 100

- circunstancias condicionales de lo anterior (historia en un tiempo determinado).

b) la acción profesional.

“La generalización se lleva a cabo por medio de la confrontación de conceptualizaciones halladas en diferentes espacios, preferentemente en un tiempo común previsto dentro de un mismo sistema de producción y un mismo sistema ideológico donde se permitan ciertas aproximaciones similares.” (14)

Conclusiones de la Práctica

Dentro del método de la sistematización de la práctica concluir significa establecer una relación objetiva entre práctica de una realidad y sociedad global, de la cual surjan acciones deseables hacia el futuro a partir del curso probable de acontecimientos.

Al mismo tiempo involucra a la evaluación que en forma constante se va realizando a cerca de la práctica en desarrollo, tanto en sus aspectos positivos como en sus aspectos contradictorios.

Además implica remirar los objetivos dinámicamente planteados a alcanzar en cada fase de la práctica, en relación a los reales logros alcanzados.

(14) *Ibid.* pág. 104

Propuesta

Las propuestas surgen como un hilo conductor prioritario durante todo el trabajo, por lo cual implican soluciones alternativas que son puestas en marcha en la práctica que se desarrolla.

Las propuestas alternativas de soluciones contenedoras de la realidad social son de diferente naturaleza, según la temática enfrentada en la realidad. Tratando de generar propuestas alternativas a las existentes.

2.1.5 PROCEDIMIENTO ESPECÍFICO PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA CON NIÑOS QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INDISPENSABLES EN EL C.A.M No. 64

Este inciso tiene como finalidad dar a conocer el procedimiento específico que se presentó en la elaboración de la sistematización de mi experiencia profesional, con el propósito de detectar problemas y establecer propuestas para superar las deficiencias en que se halla inscrita mi práctica profesional.

Es necesario precisar que esta sistematización se hizo un año después de realizada la práctica, por lo cual fue posible rescatar muchos elementos de su Realización, aún cuando al iniciar esta experiencia no se pensó que se iba a rescatar.

El procedimiento utilizado para sistematizar esta experiencia se enmarca en un proyecto de la UPN sobre la recuperación de la experiencia profesional

de sus egresados (15). Este procedimiento se realizó utilizando dos elementos básicos: uno de apoyo bibliográfico para la sistematización de la práctica y otro de asesoría permanente en la estructuración y reconstrucción de este informe.

Los aspectos que intervinieron en esta sistematización profesional se presentan en los cuatro capítulos que consta este trabajo, a continuación se señalan:

- a) Contexto Político, Institucional y Social.
- b) Metodología de la Sistematización y de la Intervención Profesional.
- c) Sistematización de la Intervención Profesional.
- d) Opciones para la Transformación de la Práctica Profesional.

2.1.5.1. CONTEXTO POLÍTICO, INSTITUCIONAL Y SOCIAL

En el contexto fue necesario hacer una recopilación bibliográfica que permitiera ubicar la función de la educación especial dentro del ámbito de la educación básica, así como conocer la estructura de la Dirección de Educación Especial, lo cual implicó una revisión de varios materiales que me fueron proporcionados por la dirección del C.A.M 64. Similar procedimiento se llevó a cabo para los apartados de Organización Académica-Administrativa

(15) Programa de Titulación para Egresados de las Licenciaturas Plan 1979 de la Unidad Ajusco. Opción: Recuperación de la Experiencia Profesional.

de los servicios de educación especial y los servicios que presta, el problema que se presentó fue que es reciente (1994) la reorganización de servicios lo cual implicó escasez de material bibliográfico, recurriendo a la información proporcionada por la directora del C.A.M.

En el apartado referente específicamente al C.A.M 64 fue necesario buscar la información, por una parte, realizando entrevistas con el personal de mayor antigüedad dentro de la institución para poder hacer una semblanza histórica del C.A.M 64, y por otra parte, recurrí al documento que se elabora al inicio del año escolar llamado “Plan Anual de Actividades” que me fue proporcionado por la directora, del cual obtuve información para desarrollar los incisos referentes a los objetivos, servicios que atiende, estructura organizativa, infraestructura y perfiles profesionales del C.A.M 64.

En el último inciso en el cual se mencionan las características de la población se hace referencia a datos proporcionados por la dirección, ya que ellos son los encargados de realizar las inscripciones de los alumnos y cuenta con la información de tipo socio-cultural y económica de la población.

2.1.5.2. METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN Y DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL

La metodología cuenta con dos apartados: la metodología de la sistematización de la práctica y la metodología de intervención profesional de la docencia en educación especial. El método específico llevado a cabo con las dos metodologías es muy similar, ya que consta de una revisión y análisis de textos referentes a cada uno de los apartados. En la metodología de la

sistematización de la práctica se recurrió principalmente a los textos de MORGAN y QUIROZ. “La sistematización como práctica” y al de GAGNETEN “Sistematización de la práctica”, coincidiendo con los planteamientos de la segunda autora, sin embargo fue necesario ajustar las etapas propuestas en el procedimiento general de la sistematización de la práctica a las características de este trabajo, esbozando únicamente cuatro con: la contextualización, el sustento teórico y metodológico, la sistematización de la intervención profesional y por último la propuesta. En este apartado una de las dificultades presentadas fue el de tratar de reconstruir la experiencia profesional de un año atrás ya que cuando empezó no se tenía contemplado su sistematización, por lo cual al realizar esta probablemente se den algunos vacíos de información ya que no se contaba con un diario de campo.

En cuanto la metodología de la intervención profesional de la docencia en educación especial se contó básicamente con seis textos. El primer texto titulado “Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas” me apoyo en el inciso referente a la fundamentación de la teoría psicogenética que es el sustento teórico y metodológico de la educación especial, realizando una revisión, análisis y síntesis del documento, al mismo tiempo se recurrió al apoyo de un segundo texto “El niño y sus primeros años en la escuela” que completó la información en cuanto a los periodos de desarrollo y a los diferentes sistemas de representación en el periodo preoperatorio, que es el nivel en que se ubican los niños de 1º y 2º de primaria especial. Otros dos textos “La teoría de Piaget en la práctica” y “Perspectivas piagetianas en la educación infantil” sirvieron

para sustentar el inciso referente a la aplicación de la teoría piagetianas a la práctica educativa, en este también se realizó una revisión y análisis de los documentos tratando de rescatar lo más significativo de las ideas de Piaget y su aplicación en el aula. Los dos textos restantes “Compendio de didáctica general” y “Didáctica normativa y práctica docente” me apoyaron para sustentar el inciso referente a las estrategias metodológicas de intervención rescatando lo más significativo de la triada planeación, realización de actividades y evaluación, mediante la revisión y análisis de los textos.

Una de las dificultades presentadas fue que se requirió emplear tiempo en la búsqueda, selección y análisis del material bibliográfico para poder sustentar la temática del inciso.

2.1.5.3. SISTEMATIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL.

La sistematización de la intervención profesional consta de tres apartados: 1) La descripción del Programa, 2) Descripción de la intervención profesional, 3) Análisis de la sistematización de la intervención profesional.

El método específico que se llevó a cabo en la sistematización de la intervención profesional consistió en la descripción y desarrollo en primer término del Plan y Programas de estudio de Educación Primaria y en segundo término de la propia experiencia profesional. Posteriormente se realizó un análisis de la sistematización de la intervención profesional.

La revisión del Plan y programas de estudio me ayudó para poder establecer tanto en breve historia como los aspectos formales del programa

(objetivos, periodicidad y contenidos), al mismo tiempo esbozar, en otro inciso, los aspectos operativos del programa (responsables del programa y características de la población) información que fue recabada, por una parte a través de pláticas con la Directora del C.A.M, y por otra, de la revisión de expedientes y resultados de la evaluación diagnóstica.

En cuanto la descripción de la intervención profesional el método específico llevado a cabo consistió en describir los tres principales momentos del proceso educativo. Esta información se rescató de la propia experiencia profesional con el grupo de 1° y 2° de primaria especial, tratando de recordar todas las acciones realizadas durante el año escolar en el que duró la experiencia, ya que no se había contemplado desde su inicio su sistematización, por lo que se intentó evitar olvidos en el desarrollo de este apartado.

En cuanto al análisis de la intervención profesional el método específico realizado consistió en hacer una relación entre el contexto y la intervención profesional así como entre la metodología y la intervención profesional, rescatando los elementos más significativos que orientaran una interpretación pedagógica de la intervención profesional.

Al mismo tiempo se propició un análisis de la formación profesional que dio la UPN y la práctica profesional, rescatando los contenidos de las asignaturas que estuvieran vinculadas con la experiencia docente, así como la metodología de enseñanza llevada a cabo en cada una de las materias señaladas, vislumbrando las carencias de estas en relación con la realidad educativa.

En otro apartado también se realiza un análisis de la sistematización profesional de la docencia con niños que presentan necesidades educativas especiales indispensables, retomando tanto los aspectos personales como los aspectos académicos-insitucionales que intervinieron en al realización del presente trabajo.

2.1.5.4 OPCIONES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

El método específico utilizado en la elaboración de este capítulo consistió en retomar del análisis los elementos que influyeron en la sistematización de la intervención profesional para generar líneas propositivas cuyo objetivo es replantear la formación del pedagogo y del egresado de la UPN.

Al mismo tiempo se hace una propuesta de programa que contemple contenidos del área de psicomotricidad para ser trabajados con los niños con necesidades educativas especiales indispensables del grupo de 1° y 2° de primaria especial.

2.2 METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL DE LA DOCENCIA CON NIÑOS QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INDISPENSABLES

Debido a que mi experiencia profesional se basa en el ejercicio docente con niños con necesidades educativas especiales indispensables (16), se requiere contar con un fundamento teórico que permita sustentar los procedimientos a hacer utilizados con educandos que presentan estos tipos de problemas. Estos procedimientos están sustentados en el marco teórico de la psicología genética del desarrollo de Jean Piaget.

A continuación se plantea la concepción en que se basa la intervención como docente con niños con problemas de esta índole así como su aplicación a la práctica educativa y posteriormente se plantea las estrategias metodológicas de intervención.

2.2.1 TEORÍA PSICOGENÉTICA

La educación especial retoma como su fundamento la teoría psicogenética porque es la que considera que el aprendizaje constituye un proceso en el que cada quien avanza necesariamente a su propio ritmo, y que en todo caso dicho proceso requiere tiempo en función de su grado de desarrollo cognitivo.(17)

(16) Se entiende por educando con necesidades educativas especiales indispensables a aquellos que presentan discapacidades permanentes o definitivas.

(17) DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. *Estrategias Pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Fascículo 1 SDN. México 1987. pág. 5*

A continuación se desarrollará brevemente la teoría psicogénica bajo los siguiente apartados: el aprendizaje y el conocimiento; los distintos tipos de conocimiento; los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje; y el objeto de conocimiento y la lógica infantil.

2.2.1.1. EL APRENDIZAJE Y EL CONOCIMIENTO

Piaget ha demostrado que el niño es un ser fundamentalmente activo en todos los aspectos. Gracias a esa incesante actividad y en su contacto con el mundo exterior, llega a ser muy pronto un sujeto pensante. Por lo tanto el conocimiento y la inteligencia se va construyendo mediante las acciones que sujeto realiza con los objetos (cosas, personas, etc.), las relaciones que establece entre los hechos que observa y su propia reflexión ante ello. (18)

Estas acciones constituyen un proceso de aprendizaje, este proceso es propio del sujeto y se desarrollará de acuerdo a sus características personales (nivel previo de conocimientos de objetos similares, posibilidad de establecer relaciones que favorezcan la adquisición de nuevos conocimientos, etc.)

La teoría psicogenética nos ha demostrado que el desarrollo intelectual va evolucionando de modo que existen momentos o etapas con límites no restringidos, que permiten al niño construir un cierto tipo y grado de conocimiento. (19)

(18) *Ibid.* pág. 9

(19) *Ibid.* pág. 11

Por lo que la construcción de conocimientos requiere en general un proceso más o menos largo de aprendizaje, que será viable según el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto y del tipo de objeto que involucre dicho conocimiento.

2.2.1.2. LOS DISTINTOS TIPOS DE CONOCIMIENTO

Podemos hablar de tres tipos de conocimiento que se encuentran estrechamente interrelacionados: el conocimiento del mundo físico, el conocimiento lógico-matemático y el conocimiento social.

En el conocimiento del mundo físico, los objetos mismos son quienes nos proporcionan la información que nos permite llegar a conocerlos. Existiendo una interacción sujeto-objeto que lleva a la modificación de las estructuras intelectuales y la ampliación del campo cognitivo.

El conocimiento lógico-matemático surge de la abstracción reflexiva que el sujeto efectúa al establecer relaciones entre los diversos hechos que observa, así como entre el comportamiento de los objetos y las acciones que sobre ellos realiza. (20)

El conocimiento social es aquel que se adquiere por transmisión social, solo podemos obtenerlo por medios externos.

(20) *Ibid.* pág. 13

2.2.1.3. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Se pueden mencionar cuatro factores fundamentales que intervienen en el proceso de aprendizaje los cuales están interrelacionados y en interacción constante.

1) El proceso de equilibración es un proceso intelectual siempre activo que nos acompaña durante toda nuestra existencia, comprende los procesos de asimilación y acomodación.

El proceso de asimilación se da cuando cada experiencia u objeto nuevo son introducidos a nuestros marcos de referencia actuales. El proceso de acomodación son las modificaciones que efectuamos en nuestro marco de referencia actual cuando nos enfrentamos a objetos o experiencias que demandan cambios del mismo para poder interpretarlos apropiadamente. (21)

Los procesos de asimilación y acomodación permiten al niño alcanzar progresivamente periodos superiores de equilibrio y comprensión y recíprocamente, a medida que asciende el nivel de comprensión, el niño cuenta con estructuras intelectuales más amplias y complejas.

De aquí que el proceso de equilibración como proceso dinámico y continuo constituye el motor fundamental del desarrollo intelectual..

(21) *Ibid.* pág. 1.

2) La importancia de la maduración está en las posibilidades que los factores de maduración brindan al sujeto para desarrollar otros aspectos que solo son factibles mediante la intervención de la experiencia, el proceso de equilibración y la transmisión social.

Para que el sujeto alcance algún tipo de conocimiento es necesario que cuente con un cierto grado de madurez neurológica, pero no depende exclusivamente de esta sino de un largo proceso de construcción del conocimiento que requiere de tiempo para avanzar paulatinamente a niveles mayores de comprensión y de formas e enseñanza acordes a cada nivel alcanzado por el niño. (22)

3) La importancia de la experiencia es que el niño viva situaciones relacionadas con la manipulación de objetos físicos que lo llevarán a desarrollar el conocimiento de los mismos.

4) La transmisión social no debe ubicarse exclusivamente a la relación adulto informante-niño receptor, es sumamente importante la interacción social entre los mismos niños.

Resumiendo lo referente al aprendizaje y los factores que sobre el actúan, se puede decir que el aprendizaje constituye un proceso mediante el cual el niño construye su conocimiento. En él intervienen la interacción con el medio circundante, la acción del sujeto sobre los objetos y su propia actividad mental en relación a las acciones que realiza y los hechos que observa.

(22) *Ibid.* pág. 19

2.2.1.4. EL OBJETO DE CONOCIMIENTO Y LA LÓGICA INFANTIL

El objeto de conocimiento es todo aquellos que en un momento dado sea susceptible de despertar el interés de un sujeto para conocerlo. Tal interés y las acciones que de él se deriven, dependerán del nivel de estructuración del pensamiento alcanzado por quien desea conocer el objeto. (23)

Las diversas hipótesis que pueden surgir en el intento de apoderarse de un nuevo objeto de conocimiento puede variar de una persona a otra y están estrechamente vinculadas tanto con las características de la lógica correspondiente al nivel de desarrollo del sujeto como al cúmulo de conocimientos ya existentes.

Para entender como el sujeto se apropia del objeto de conocimiento es necesario tener presente los cuatro grandes periodos que Piaget señala en el desarrollo del pensamiento: 1) El período sensorio-motor que abarca desde el nacimiento hasta aproximadamente los 2 años; 2) El período preoperatorio, que va de los 2 años hasta más o menos los 7 años; 3) El período operatorio concreto, de los 7-8 años hasta aproximadamente los 12 y finalmente 4) el período operatorio formal que se inicia alrededor de esta última edad.

(23) *Ibid.* pág. 22

Cada uno de estos periodos no tienen duración rígida. En cada período podemos observar una nueva capacidad de pensamiento lógico, diferente y característico de cada etapa, debida a una maduración creciente y de experiencias con el mundo físico y social proporcionando oportunidades para la equilibración

Gracias a este proceso el niño va aprendiendo. Los objetos de conocimiento a los que se enfrenta serán explorados e interpretados de acuerdo a sus posibilidades no sólo físicas, sino también de acuerdo con la lógica propia del nivel correspondiente. (24)

A continuación se abordará someramente el período preoperatorio ya que los niños que son atendidos en le C.A.M 64 dentro de los servicios de carácter indispensable que cursan 1° y 2° de primaria especial se ubican en este periodo.

El período preoperacional que va de los 2 a los 7 años, aproximadamente, se llama así porque en él se preparan las operaciones, es decir, las estructuras del pensamiento lógico-matemático que se caracteriza por la reversibilidad.

En el período preoperatorio se da la construcción del mundo en la mente del niño, es decir, la capacidad de construir su idea de todo lo que lo rodea.

(24) *Ibid.*, pág. 21-22

En este período el niño aprende a transformar las imágenes estáticas en imágenes activas y con ello a utilizar el lenguaje y los diferentes aspectos de la función semiótica que subyace en todas las formas de comunicación., (25)

Es necesario aclarar que cualquier sistema que permita comunicarnos por medio de simbolizaciones o representaciones se llama función semiótica. Esta se caracteriza por la capacidad que adquiere el niño para no tener que actuar directamente sobre los objetos, sino para hacerlo a través de un elemento que lo sustituye, es decir, que los representa (26). Los sistemas de representación se denominan significantes, al objeto representado se le llama significado.

Para llevar a cabo el trabajo con los niños con discapacidades definitivas es necesario desde la perspectiva de Piaget tomar en cuenta los diferentes sistemas de representación, que a continuación se describen:

La percepción: al percibir algo nuestra mente capta su forma, color, olor, sonido; y se apropia esa percepción reproduciéndolas o imitándolas interiormente. Esta limitación interiorizada da lugar a los que se denomina imagen mental, que son los registros que vamos almacenando. (27)

La imitación: en la etapa sensorio-motora tiene lugar la imitación actual, aquella que se realiza con el modelo presente. Al final de esta etapa aparece la imitación diferida es aquella que realiza con un modelo que registra y posteriormente lo reproduce, (28)

(25) GÓMEZ PALACIOS, Margarita. *El niño y sus primeros años en la escuela*. Ed. SEP/Biblioteca de Actualización del Magisterio. 1993, pág. 37

(26) *Ibid.* pág. 38

(27) *Ibid.* pág. 40

(28) *Ibid.* pág. 41

La imagen mental: se define como la imitación interiorizada, es decir imitamos mentalmente los objetos que nos rodean y creamos de ese objeto una copia interna que guardamos en forma de imagen mental. (29)

El juego: es de gran importancia en la estructuración de la realidad del niño, ya que este le permite representar una serie de situaciones en los que el juega diferentes roles o papeles. (30)

El lenguaje: depende de la función semiótica, es decir, de la capacidad que el niño adquiere, hacia el 1.6 a 2 años para diferenciar el significado del significante, de manera que las imágenes interiorizadas de algún objeto, persona o acción, permita la evocación o representación de los significados. Poco a poco y con la ayuda del medio externo, y especialmente de las personas, las imágenes se van acompañando de sus correspondientes sonoros. El lenguaje se socializa cuando el niño comienza a dialogar, es decir, a tomar en cuenta el lenguaje de los otros. (31)

El dibujo: es de las otras formas mediante las cuales el niño es capaz de iniciar la representación de la realidad. El niño encuentra en el dibujo una actividad placentera de la cual goza permitiéndole expresarse y experimentar en cada nueva producción. Como elemento pedagógico el dibujo tiene un enorme valor, ya que para el niño resulta una forma de representación mucho más natural que la escritura. Esto se debe a que el dibujo tiene un carácter figurativo que aproxima más el significante al significado, mientras que la escritura su representación es totalmente arbitraria. (32)

(28) *Ibid*, pág. 42

(30) *Ibid*, pág. 44

(31) *Ibid*, pág. 46-48

(32) *Ibid*, pág. 49-52

En este inciso se ha hecho referencia principalmente a las premisas fundamentales que retoma la educación especial de la teoría psicogenética para su intervención con niños con discapacidades definitivas.

2.2.2 APLICACIÓN DE LA TEORÍA PSICOGENÉTICA A LA PRÁCTICA EDUCATIVA

El presente inciso pretende resaltar las características de la teoría piagetiana que tiene mayor importancia para la educación y su aplicación en el aula así como el papel que debe desempeñar el profesor dentro de esta. Para desarrollar este inciso es necesario partir de los siguientes conceptos; el papel del lenguaje; conexión entre habilidades; y etapas de desarrollo y ritmo individual.

2.2.2.1. EL PAPEL DEL LENGUAJE

Los niños que se encuentran en el estadio preoperatorio empiezan a hacer uso de su capacidad de lenguaje para representar lo que ya pueden representar en sus acciones y en su pensamiento.

Piaget señala que los niños no pueden entender completamente el significado de una palabra hasta que no haya tenido suficientes experiencias en las que ésta se emplee. Por tal razón, no debe uno confiarse de las palabras como medida de capacidad intelectual de un niño. (33)

(33) SAUNDERS, R. *Perspectivas Piagetianas en la Educación Infantil*, Ed. Morata. Madrid, España, 1989 pág. 66

La enseñanza del lenguaje es poco útil para promover cambios en la estructura cognitiva, destacándose la necesidad de enseñar a pensar en vez de enseñar palabras vacías, ya que el lenguaje no es el origen de la capacidad de pensar sino un instrumento de conocimiento. El lenguaje como instrumento puede proporcionar formas específicas de representar largos y complicados procesos de conocimiento. Por eso ayuda a los niños a fijarse en determinadas características de las situaciones, a recuperar de la memoria sucesos y experiencias pasadas y a simplificar el pensamiento complejo de manera que puedan ser combinados. (34)

La repercusión educativa sobre esta posición está en que para educar a los niños en forma de que sean capaces de utilizar el lenguaje adecuadamente, la tarea más importante sería desarrollarles su inteligencia a través de acciones y encuentros concretos.

2.2.2.2 DESARROLLO Y APRENDIZAJE

Piaget separa dos procesos que si bien están conceptualmente relacionados son totalmente diferentes: el desarrollo y el aprendizaje. Esta teoría afirma claramente que todo aprendizaje se basa en el desarrollo de la inteligencia en mecanismos generales con los que puede asimilar la información contenida en

(34) *Ibid*, pág. 67

dicho aprendizaje. (35) Es decir que el aprendizaje de cualquier dato depende, en parte, de la capacidad general del niño para relacionar en forma lógica estos datos específicos con otros datos. Por lo cual no se puede aprender sin pensar y tampoco se puede desarrollar el pensamiento sin algún aprendizaje.

Por consiguiente el papel del profesor consiste en asegurar y acrecentar la propia construcción del conocimiento hecho por el niño por medio de sus interacciones con su entorno. La tarea del profesor es asegurar que produzca la actividad mental como la física (concreta). Los niños pasivos pueden necesitar aliento para interactuar con su entorno y los activos quizá precisen ser motivados para que observen cuidadosamente y piensen en los efectos de sus experimentos. El profesor orienta la interacción del pensamiento y acciones apropiadas que conducen al desarrollo intelectual. (36)

2.2.2.3 MOMENTO Y CALIDAD DE LAS INTERACCIONES

La inteligencia se desarrolla por medio de interacciones entre el entorno y el individuo. El momento y calidad del entorno son factores importantes para un intelecto en evolución.

(35) FURTH, Hans G. *La teoría de Piaget en la práctica*. Ed. Kapelusz. Argentina 1978, pág. 32

(36) SAUNDERS, R. *Op. cit.* pág. 69

Bajo esta perspectiva el profesor tiene la posibilidad de fomentar o inhibir las interacciones entre el niño y su entorno, observando cuidadosamente y realizando planeaciones apropiadas para lograr el máximo provecho de la naturaleza reciproca de las interacciones entre los niños y su entorno (tanto social como físico).

Para lo cual el conocimiento de las etapas evolutivas es una ayuda importante cuando se trata decidir que hacer y cuando hacerlo. Cuando sabemos qué niveles de organización está utilizando un niño, podemos planificar actividades que no sean demasiado fáciles, ni demasiado difíciles.
(37)

2.2.2.4. CONEXIONES ENTRE HABILIDADES

La teoría de Piaget afirma que el crecimiento de la inteligencia realza el funcionamiento en todas las áreas del desarrollo psicológico incluyendo el desarrollo afectivo, cónitivo y psicomotor, aspectos que trabajan juntos siempre.

Bajo esta perspectiva se puede ver como las habilidades cognitivas influyen en las conductas o actividades de los niños que parecen depender con más intensidad de las habilidades de los aspectos afectivos o psicomotor.

Por consiguiente el papel del profesor consiste en poner atención a los componentes cónitivos aumentando así nuestro interés por las demandas que

(37) *Ibid.* pág. 62

se hacen a los niños en todas las áreas de conducta. De modo similar, la atención a los componentes socio-emocionales y especialmente a los aspectos psicomotores, deberán aumentar nuestro interés por las exigencias que se hacen a los niños en las tareas cognitivas. (38)

2.2.2.5. ETAPAS DEL DESARROLLO Y RITMO INDIVIDUAL

Existe una secuencia de desarrollo invariable a lo largo de los principales períodos del crecimiento c6gnitivo (sensorio-motor, preoperatorio, operatorio concreto y operatorio formal), cada individuo supera la secuencia a su propio ritmo.

El conocimiento de las capacidades relacionadas con cada etapa nos permite calcular el alcance de las aptitudes de los niños al mismo tiempo precisar los niveles superior e inferior de su funcionamiento. (39)

Bajo esta perspectiva el profesor debe tomar en cuenta que: 1) Un niño que transita desde el período sensorio-motor al de operaciones concretas no daría muestras de ninguna habilidad del operatorio formal, cualquier conducta que aparente ser propia de un nivel superior de organización, puede ser consecuencia del azar o de frases memorizadas más que el reflejo de procesos mentales complejos. 2) Existirá un cierto parecido entre todas las actuaciones

(38) *Ibid*, pág. 55

(39) *Ibid*, pág. 56

cognitivas del niño, este parecido es consecuencia de la organización mental del niño. 3) En el momento de transición entre períodos las reacciones del niño son extremadamente desiguales. Para Piaget la agresión es un componente casi inevitable del progreso.

A lo largo de este inciso se han esbozado aquellas ideas de Piaget que tienen mayor importancia para la práctica educativa, al mismo tiempo el papel que debe desempeñar el maestro dentro del aula bajo esta perspectiva.

2.2.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE INTERVENCIÓN

Dentro del quehacer docente encontramos un conjunto de actividades ejercidas sucesivamente para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos, estas actividades son la planeación, la realización de actividades y la evaluación, siendo el propósito del este apartado su desarrollo.

2.2.3.1 LA PLANEACIÓN

La planeación del proceso enseñanza-aprendizaje es una sucesión de actividades de previsión de todas las etapas del trabajo escolar y la programación racional de todas las actividades partiendo de lo más general

particularizando progresivamente hasta llegar a los últimos pormenores concretos sobre contenidos de aprendizaje, los medios auxiliares que deben utilizarse y las actividades y trabajos que los alumnos deben realizar. (40)

La planeación tiene como fundamento los siguientes principios generales:

Coherencia: Las actividades planificadas deben mantener perfecta conexión entre si de modo que no se disperse en diferentes direcciones.

Secuencia: Debe existir una línea ininterrumpida que vaya integrando gradualmente las distintas actividades.

Elasticidad: el plan debe ser suficientemente elástico para que permita la inserción, sobre la marcha, de temas ocasionales, subtemas no previstos y cuestiones que enriquezcan los contenidos por desarrollar.

Realismo didáctico: la estructura flexible del plan implica no perder de vista las condiciones reales de un lugar, tiempo, espacio, etc., para la concreción inmediata del proceso de enseñanza.

Precisión y objetividad: las indicaciones deben ser claras, precisas y objetivas. (41)

(40) MATTOS, Luiz Alves de. *Compendio de Didáctica General*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, Argentina, 1990 pág. 79

(41) NERVI, Juan Ricardo. *Didáctica Normativa y Práctica Educativa*. Ed. Kapelusz Mexicana. México 1985. pág.

Para lograr una óptima planeación debe tomarse en cuenta el análisis del plan del estudio; los objetivos didácticos y programáticos; el estudio del programa del grado escolar; las características de las actividades; la selección metodológica; la evaluación de los aprendizajes; y la optimización de las condiciones de la clase.

Se pueden distinguir tres tipos de planeación de la enseñanza:

Planeación Anual: Es una visión del trabajo previsto para el año escolar. Consiste principalmente en distribuir, delimitar y cronometrar el trabajo para cubrir debidamente el programa previsto.

Planeación de Unidad Didáctica: Es más específico, restringe a cada unidad didáctica. Contiene aclaraciones más amplias sobre el contenido y las actividades de los alumnos previstas para cada una de las unidades didácticas del programa anual.

Planeación de Clase: Aún más restringido y particularizado, previniendo el desarrollo del contenido de cada lección o clase. (42)

Concluyendo se puede afirmar que la planeación es un instrumento estrictamente personal del trabajo de cada profesor. Para que este no se pierda en la ejecución de la planeación no debe perder de vista a) los resultados que deberá alcanzar, b) de la materia que deberá dar, c) de los medios que podrá y deberá emplear, d) del método que va a utilizar, y e) de las etapas que tendría que recorrer en compañía de sus alumnos para llegar a esos resultados.

(42) MATTOS, Luiz Alves de. *Op. cit.* pág. 89

2.2.3.2 REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES

Una vez planeado el trabajo escolar entra en su fase de ejecución, siendo la más esencial y provechosa de todo el proceso didáctico, donde el profesor lleva a sus alumnos a manejar directamente los contenidos de la materia en trabajo y actividades concretas mediante la manipulación, análisis, relación y reinterpretación de los contenidos de aprendizaje.

La aplicación de actividades admite las más variadas modalidades, según la asignatura o materia estudiada: dictados, composiciones, análisis, conversaciones, debates, colección de recortes de periódicos, observaciones, etc. La imaginación y la inventiva de cada profesor podrán sugerir otros innumerables tipos de actividades, sin perder de vista los criterios fundamentales de la racionalización: economía, rapidez, eficiencia y productividad. (43)

Lo significativo en la aplicación de actividades es que los alumnos manejen directa y activamente los contenidos de aprendizaje de la asignatura.

Algunos criterios para la elección de las actividades son los siguientes:

- Es reconocida por los alumnos como útil para la realización de sus objetivos.
- Es considerada por el profesor como conducente a fin socialmente deseables.

(43) *Ibid.* pág. 208-209

- Es apropiada al grado de madurez del grupo de alumnos; accesible, estimuladora, conducente a prender otras cosas, propiciando la aplicación de conocimientos adquiridos antes.
- Es bastante variada, favoreciendo el desarrollo equilibrado de los alumnos y permitiendo tipos diversificados de actividad, tanto individual como de grupo.
- Es accesible para las posibilidades y recursos de la escuela y de la comunidad local.
- Es lo suficientemente variada para tender las diferencias individuales de los alumnos dentro del grupo.(44)

Tomando en cuenta estos criterios el profesor tendrá un sin fin de posibilidades de brindar una enseñanza adecuada mediante actividades interesante y apropiadas para sus alumnos. Cada actividad debe constituir un reto a la capacidad y al sentido de responsabilidad de los alumnos que las deberán realizar.

2.2.3.3 LA EVALUACIÓN

Los resultados de la verificación del rendimiento escolar se expresan por medio de valores numéricos, que procuran determinar con precisión el grado, la extensión y la índoles del aprendizaje realizado por los alumnos a lo largo de un período. Sin embargo, la medición es un elemento preliminar indispensable para efectuar una correcta evaluación.

(44) *Ibid.* pág. 212

La evaluación comprende un balance y una apreciación crítica y valorativa del proceso enseñanza-aprendizaje, realizada según la planeación programada con el objetivo de efectuar rectificaciones y mejoras en el proceso de enseñanza. (45)

Dentro de las actividades de evaluación practicadas por el maestro encontramos como propósitos esenciales los siguientes:

- Conocer a los alumnos para darle a cada uno las orientaciones y asistencia que reclama, de acuerdo con sus capacidades, intereses y necesidades, y con el nivel de instrucción que posee.
- Promover un desenvolvimiento social armónico que facilite al educando las relaciones personales que debe mantener dentro de la comunidad escolar.
- Diagnosticar los conflictos, necesidades, desajustes e incapacidades de los alumnos, a fin de tener base para dictaminar sobre el plan de recuperación a seguir, y sus posibles soluciones.
- Determinar hasta que punto se realizan los objetivos de la educación.
- Investigar en que consisten las diferencias individuales de los alumnos, en todos los aspectos de su persona, a fin de orientarlos convenientemente.
- Proporcionar lo necesario para facilitar el proceso de autoevaluación por parte del educando.

(45) *Ibid.* pág. 343

- Ofrecer fundamentos confiables para mejorar los contenidos de aprendizaje de los programas escolares y seleccionar las técnicas didácticas más apropiadas para aplicarlos. (46)

En la evaluación deben intervenir todos los componentes de la situación didáctica: los objetivos, los métodos, los contenidos curriculares, el ámbito didáctico de la escuela, y la relación maestro-alumno a través de la cual se aprecian los aprendizajes requeridos por cada alumno en particular y por el grupo en general.

La evaluación es un proceso continuo, el cual debe carecer de interferencias e intermitencia, se deben evaluar constantemente los progresos alcanzados en todas y en cada una de las situaciones en que desemboca el proceso educativo.

Sin embargo hay algunos especialistas que consideran que ha etapas dentro de la evaluación, como son:

Evaluación Diagnóstica: es de carácter preliminar, concebida como una pre-evaluación para saber lo que sabe el alumno y partir de ese nivel de conocimientos.

Evaluación continua o permanente: registra los avances y retrocesos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Evaluación forma o terminal: es de comprobación de lo aprendido en determinado tiempo o bien aplicada al final del año escolar.

(46) NERVI, Juan Ricardo. *Op. cit.* pág. 190

Toda evaluación debe derivar en autocrítica. Sin embargo, en la educación preescolar y en los primeros años de primaria donde el maestro acompaña al alumno en su trayecto por el proceso educativo, la autocrítica se empieza a esbozar cuando el maestro indica “lo que está mal y lo que está bien”. A medida que se avanza, la autocrítica toma sentido pues es el alumno quien dice “ esto lo hice mal o esto lo hice bien”

En este apartado se han mencionado de manera somera tres estrategias metodológicas de intervención que comprenden y orientan el proceso enseñanza-aprendizaje.

Durante el desarrollo de este segundo capítulo se ha abordado las dos metodologías empleadas tanto para la sistematización de la práctica como de la intervención profesional de la docencia en educación especial por medio de la revisión y análisis de los fundamentos teóricos en que subyacen sus postulados.

CAPITULO III

SISTEMATIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL DE LA DOCENCIA CON NIÑOS QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INDISPENSABLES.

Como ya se acotó en el contexto, en la actualidad se reconceptualiza la forma de organizar la atención de los alumnos para realizarla desde la perspectiva de las necesidades educativas especiales, en este sentido es que se da la reorientación de sus servicios para constituir a la educación especial en una modalidad de la educación básica con los mismo contenidos pero manteniendo una didáctica y estrategias especiales. Por eso el Centro de Atención Múltiple No. 64 trabaja con el curriculum de la educación básica.

En el presente capítulo se pretende describir, desarrollar y analizar la intervención profesional llevada a cabo dentro del ámbito institucional del C.A.M. 64, para ello se organizó este capítulo en tres apartados básicos: presentación del programa, descripción de la intervención profesional y análisis de la sistematización de la intervención profesional

3.1 PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

El programa que se lleva a cabo tiene su sustento en el plano y los programas de educación básica y que por decisión institucional el servicio de carácter indispensable en su nivel de primaria especial debe implementar, para

tal fin es necesario conocer la historia del programa así como los aspectos tanto formales como operativos que lo integran.

3.1.1 BREVE HISTORIA DEL PROGRAMA

El programa para la Modernización Educativa (1989-1994) estableció como primordial, entre otros, la renovación de los contenidos y métodos de enseñanza. Por lo que al suscribirse el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica en 1992, la SEP inicio la transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica.

El plan y los programa de estudio de educación básica tienen como antecedente un proceso de diagnóstico, evaluación y elaboración en el que participaron, a través de diversos mecanismos, algunos sectores de la sociedad (maestros, padres de familia, autoridades educativas y sindicales, etc.), entrando en funcionamiento en el año de 1993.

En este contexto, en que la educación especial es considerada como una modalidad de la educación básica es que retoma la curricula de este nivel educativo.

Es hasta el ciclo escolar 95-96 que el servicio de carácter indispensable el C.A.M 64 hace suyos, por primera vez, el plan y los programas de estudio de educación primaria. (1)

(1) Anteriormente se aplicaba un programa pedagógico que integraba como técnica individualizadoras y socializadoras, las siguientes áreas curriculares:

- Independencia personal y protección de la salud.
- Comunicación.
- Socialización e información del entorno físico y social.
- Ocupación.

3.1.2 ASPECTOS FORMALES DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Dentro de los aspectos formales del programa de educación primaria que se aplican en el C.A.M se describen sus objetivos, su estructura, su periodicidad, sus contenidos básicos así como las condiciones instituidas para su operación. A continuación se describen estos aspectos relacionados a 1ª y 2ª de primaria de educación especial porque en ellos se desarrolla mi intervención docente.

3.1.2.1 OBJETIVOS DEL PROGRAMA.

Los programa por asignaturas que integran el nuevo plan de estudios tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos para asegurar que los niños:

- Adquieran y desarrollen habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad), que les permita aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

- Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

- Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrante de la comunidad nacional.

- Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y el disfrute de las artes, del ejercicio físico y deportivo. (2)

Estos objetos se plantearon de manera general para los seis grados de educación primaria, los cuales se irán obteniendo paulatinamente ya que los programas guardan una continuidad en los contenidos de aprendizaje.

3.1.2.2 LA PERIODICIDAD DEL PROGRAMA

La organización del plan de estudios prevé un calendario anual de 200 días laborales conservando la actual jornada de 4 horas de clase, alcanzando las 800 horas anuales de trabajo escolar. La distribución del tiempo de trabajo por asignatura, según la SEP, en el primer y segundo grado es la siguiente:

ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DESTINADO ANUAL Y SEMANAL POR ASIGNATURA (*)		
Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	360	9
Matemáticas	240	6
Conocimientos del Medio	120	3
TOTAL	800	20

(*) Tomado de SEP. Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria. México, 1993. pág. 14.

(2) SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan y Programa de Estudio. Educación Básica, Primaria. 1993. pág. 13.

3.1.2.3 LOS CONTENIDO DEL PROGRAMA

En la organización de los contenidos se han seguido dos procedimientos:

1.- Por ejes temáticos, los cuales se han establecido como un recurso de organización didáctica en el caso de las asignaturas centradas en el desarrollo de las habilidades que se ejercitan de manera continua (por ejemplo la lengua escrita en español o las operaciones numéricas en matemáticas) o bien cuando un tema general se desenvuelve a lo largo de todo el ciclo (por ejemplo los contenidos relativos al cuerpo humano y la salud en el conocimiento del medio.

2.- Los contenidos se organizan temáticamente de manera convencional, cuando el agrupamiento por ejes temáticos resulta forzado pues no corresponde a la naturaleza de la asignatura, sería el caso de historia, geografía, educación cívica, artística y física.

A lo largo de los programas, los contenidos y las actividades de aprendizaje adquieren gradualmente mayor complejidad.

Los programas que se implementan para 1° y 2° son lo siguientes: Español, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Educación Artística y Educación Física.

El programa de español resalta la necesidad de que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en tanto en la lengua hablada como en la lengua escrita. Dedicando en estos grados mayor tiempo escolar a esta signatura. Los contenidos se articularan a partir de cuatro ejes temáticos:

1) Lengua hablada, 2) Lengua escrita, 3) Recreación literaria, y 4) Reflexión sobre la lengua.

La organización general de los contenidos del programa de matemáticas descansa en el conocimiento que se tiene sobre el desarrollo cognitivo del niño y sobre los procesos que sigue para la adquisición y construcción de conceptos matemáticos específicos, poniendo énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de cuatro ejes temáticos. 1) Los números, sus relaciones y sus operaciones, 2) La medición, 3) La geometría, y 4) El tratamiento de la información.

En el programa del conocimiento del medio el elemento articulador será el conocimiento del medio natural y social que rodea al niño. En este programa se integran nociones sencillas de Historia, Geografía, Ciencias Naturales y Educación Cívica. Los contenidos de estas asignaturas se han organizado a partir de temas centrales que permiten relacionarse entre sí a través de ocho bloques: 1) Los niños, 2) La familia y la casa, 3) La escuela, 4) La localidad, 5) Las plantas y los animales, 6) El campo y la ciudad, 7) Medimos el tiempo, 8) México, nuestro país.

En los programas de educación física y artística se proponen actividades adaptadas a los distintos momentos del desarrollo del niño para estimular y enriquecer el juego de los niños y su uso del tiempo libre. Los contenidos de la asignatura de educación artística sugieren actividades específicas de expresión y apreciación. Los contenidos de la asignatura de educación física están agrupados en cuatro campos: 1) Desarrollo perceptivo-motriz, 2)

Desarrollo de capacidades físicas, 3) Formación deportiva básica, y 4) Protección de la salud

3.1.3 ASPECTOS OPERATIVOS DEL PROGRAMA

En este inciso se describen las condiciones específicas en que se desarrollan las actividades que se desprenden de la aplicación del programa de educación primaria con niños con discapacidades definitivas, específicamente aquellos correspondientes con el trabajo que realizó con niños de 1° y 2° del C.A.M 64.

3.1.3.1 RESPONSABLES DEL PROGRAMA

Los programas que se citaron anteriormente y que se implementaron en el grupo de 1° y 2° del C.A.M 64, fueron llevados a cabo por el maestro titular grupo, el cual es designado a este por la directora de la institución al inicio del ciclo escolar.

Sin embargo la responsabilidad de la aplicación del programa es compartida con los demás especialistas, aunque en menor grado. ya que como titular del grupo los niños pasan mayor parte del tiempo conmigo.

La aplicación del programa se lleva a cabo generalmente en el salón de clases, salvo actividades físicas que se realizan en el patio del inmueble, o en actividades en la biblioteca, o en actividades en la sala de usos múltiples, o en las sesiones de trabajo individuales realizadas por los especialistas en sus cubículos.

La aplicación de los programas se da durante todo el año escolar. Dentro del aula, se trata de llevar un horario que es factible modificarlo según el tiempo empleado en las actividades de aprendizaje, dando prioridad a las asignaturas de español y matemáticas trabajándolos las dos primeras horas de la tarde (14:00 a 16:00) y las otras dos horas restantes se abordan contenidos de la asignaturas del conocimiento de medio y de educación artística. Los contenidos del programa de educación física se abordan durante una hora a la semana.

Cuando la especialista en audición y lenguaje da sus sesión grupal, la cual desarrolla dentro del aula, retoma los contenidos de aprendizaje propuestos por la titular del grupo para aborarlos durante un mes adecuándolos a los objetivos del su área.

En cuanto a la Psicóloga y la Trabajadora Social retoman algún tema de los contenidos para abordar una problemática detectada dentro del grupo (ejemplo: hábitos en general, educación sexual, etc.) la cual se lleva a cabo dentro del aula o sala de usos múltiples.

El abordaje de los contenidos de aprendizaje propuestos por programas de estudio de educación primaria es de manera interdisciplinaria.

3.1.3.2 CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN DEL GRUPO DE 1º Y 2º DE PRIMARIA ESPECIAL.

Los criterios seguidos para la formación del grupo de 1º y 2º de primaria en el C.A.M No. 64 fueron:

1.- El grupo se integra por la edad requerida por los grados escolares entre 6 y 9 años como máximo. independientemente de su nivel de desarrollo y de la discapacidad que presenten.

2.- El grupo debe integrarse de 16 a 20 alumnos.

3.- Se integra en un sólo grupo a 1° y 2° por pertenecer al mismo ciclo de educación básica, además que la población no era la suficiente como para formar un grupo para cada grado.

A continuación se muestran los datos estadísticos del grupo de 1° y 2°.

DATOS ESTADÍSTICOS DEL GRUPO DE 1° Y 2° DE PRIMARIA ESPECIAL DEL C.A.M No. 64 *			
Grado Escolar	Hombres	Mujeres	Total
1°	7	0	7
2°	5	5	10
Total	12	5	17

* Tomado del registro de inscripción del grupo de 1° y 2° en el ciclo escolar 95-96 del C.A.M No. 64.

Se integra al grupo de 1° y 2° homogéneamente por la edad requerida por los grados escolares, al mismo tiempo de manera heterogénea por las discapacidades que presentan, por el nivel de desarrollo y por su diversa experiencia escolar.

Por las discapacidades que presentan encontramos:

- a) Como problema dominante la Deficiencia Mental asociado a este aparecen los Trastornos de Audición y Lenguaje y los problemas Neuromotores.
- b) Como problema dominante el de Aprendizaje y asociado a este aparecen los de Lenguaje.

c) Como problema dominante la Hipoacusia y asociado a este aparecen los de Aprendizaje.

En base al criterio antes mencionado el grupo de 1° y 2° de primaria especial se integra de la siguiente manera:

DISCAPACIDADES DEFINITIVAS DIAGNÓSTICADAS EN EL GRUPO DE 1° Y 2° DE PRIMARIA ESPECIAL DEL C.A.M No. 64 *			
Grado Escolar	Total de Alumnos	Discapacidades Definitivas	
		Problema Dominante	Problemas Colaterales
1°	7	2 Deficiencia Mental 3 Dificultades de Aprendizaje 1 Deficiencia Mental 1 Deficiencia Mental	Trastornos de Lenguaje, Impedimentos Neuromotores y Trastornos de Lenguaje
2°	10	2 Dificultades de Aprendizaje 5 Deficiencia Mental 1 Hipoacusia 1 Dificultades de Aprendizaje 1 Deficiencia Mental	Trastornos de Lenguaje Dificultades de Aprendizaje Impedimentos Neuromotores y Trastornos de Lenguaje

* Tomada de los expedientes de cada uno de los alumnos del ciclo escolar 95-96 del C.A.M No. 64.

Por el nivel de desarrollo encontramos niños que fueron ubicados, por su edad, en 1° y 2°, pero su nivel de desarrollo es preoperatorio no correspondiendo a las exigencias curriculares del grado escolar.

Por la experiencia escolar se encuentran niños cuya trayectoria escolar ha sido varios años escolares no acreditados en primaria regular, además han cursado Grupo Integrado (ahora USAER), algunos otros provienen del servicio de Intervención Temprana y de Preescolar Especial.

Con estos rasgos característicos de la población de 1° y 2° se intenta trabajar con los contenidos curriculares de la educación básica.

3.2 DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL

En el presente apartado se pretende detallar la experiencia profesional desarrollada dentro del ámbito institucional del C.A.M 64. Para tal efecto es necesario hacer referencia a los antecedentes laborales con que cuento, las funciones tanto académicas como administrativas que realizó, el procedimiento general de trabajo llevada a cabo durante la experiencia, así como una delimitación de ésta y comentar las diferentes capacitaciones recibidas. Estos elementos contribuirán a ubicar concretamente el contexto en que se realiza mi experiencia laboral.

3.2.1 ANTECEDENTES LABORALES

Mi inserción es educación especial data de hace ocho años al integrarme al servicio de Centro Psicopedagógico, que fue mi primer experiencia laboral al egresar de la Universidad. En este servicio atendía el área de problemas de aprendizaje, brindando apoyo a niños de primaria regular en turno alterno. Mi estancia en este servicio fue de seis años. Posteriormente por cambio de

adscripción en el ciclo escolar 95-96 llegue al Centro de Atención Múltiple 64 donde ahora proporciono apoyo a niños con discapacidades definitivas. Este ciclo escolar (96-97) es mi segundo año de trabajo en este servicio.

3.2.2 FUNCIONES QUE DESEMPEÑO

Dentro de las actividades desarrolladas como docente en el C.A.M 64 figuran las de tipo académicas y las de tipo administrativas. A continuación se describe cada una de ellas.

3.2.2.1 ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Las actividades de carácter académico se encuentran orientadas básicamente hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas actividades se desarrollan en tres momentos: 1) en el aula, directamente con los alumnos durante todo el año escolar. 2) en las juntas de área y en las de consejo técnico consultivo, ambas una vez al mes. 3) en los cursos-taller dos veces al año.

En un primer momento las actividades académicas que se llevan a cabo durante todo el año escolar son principalmente desarrolladas dentro del aula directamente con los alumnos. Dentro de estas actividades encontramos las siguientes:

- 1. La aplicación de la evaluación diagnóstica.*
- 2. La planeación de actividades.*
- 3. La aplicación de actividades.*

4. *La aplicación de criterios de evaluación.*
5. *La aplicación de estrategias didácticas.*
6. *Elaboración y utilización de material didáctico.*
7. *La vinculación con los padres de familia.*

En un segundo momento las actividades académicas llevadas a cabo durante las juntas de área, que es la reunión de los especialistas (por separado) de educación inicial, primaria y equipo de apoyo. Y las juntas de consejo técnico consultivo, que es la reunión de todo el personal docente, se realiza una vez al mes en días diferentes. Estas reuniones contemplan el análisis, la discusión de temas que pretenden reforzar y mejorar nuestra práctica docente.

En un tercer momento las actividades académicas llevadas a cabo en los cursos-taller conducidos por los asesores técnicos de la Supervisión Escolar se realizan dos veces al año en agosto y diciembre. Estas actividades tienen como objetivo analizar nuestra práctica educativa y con elementos teóricos proponer alternativas de intervención para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos según el servicio C.A.M o USAER.

3.2.2.2 ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS

Las actividades de carácter administrativo se encaminan principalmente al cumplimiento de ciertos requerimientos institucionales que indirectamente se relacionan con el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Entre las actividades administrativas que como docente realizo se encuentran las siguientes:

1. *Registro de lista de asistencia de los alumnos.*
2. *Elaboración de avance programático.*
3. *Elaboración de evaluaciones: diagnóstica, bimestrales y final.*
4. *Registro de avance de los alumnos (llenado de boletas).*
5. *Elaboración de informe pedagógico en tres momentos: septiembre (inicial, enero (intermedio) y julio (final)).*

Tanto las actividades de tipo académico como administrativas se encuentran relacionadas directa o indirectamente con el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Ambas guardan entre sí cierta importancia.

3.2.3 PROCEDIMIENTO GENERAL DE TRABAJO

Para iniciar el trabajo con alumnos con discapacidades definitivas es necesario tener configurado al grupo, función que desempeña la dirección de la institución.

Ya formado el grupo se procede a la aplicación de la evaluación diagnóstica a nivel grupal, debido a la cantidad de alumnos. Al mismo tiempo se revisa y se retoma la información contenida en el expediente del niño para poder elaborar el informe pedagógico correspondiente.

Tomando en cuenta los resultados de la evaluación diagnóstica se procede a realizar la planeación de actividades en el documento denominado avance programático, el cual se realiza mensualmente.

La elaboración de evaluaciones es bimestral al igual que la asignación de calificaciones las cuales se asientan en la boleta. Asimismo la elaboración de los informes pedagógicos, que se sustentan en las evaluaciones correspondientes, se realizan en los meses de septiembre, enero, y julio.

La realización de actividades con los alumnos se da durante todo el año escolar y es aquí donde tanto la psicóloga y la trabajadora social observan al grupo en su desempeño, retomando a los pequeños que requieren apoyo individual, tomando como base tanto sus observaciones como las de la maestra titular del grupo y la información contenida en los expedientes. En tanto la especialista en audición y lenguaje, que también realiza todo el procedimiento antes explicado, retoma a los alumnos para proporcionar apoyo tanto individual como grupal.

En el transcurso del año escolar, según la programación que haga la dirección del C.A.M, se debe presentar un análisis de caso, de cada uno de los alumnos. Este análisis se realiza de manera interdisciplinaria con la participación de la maestra titular del grupo, la psicóloga, la trabajadora social, la especialista en audición y lenguajes y la directora del C.A.M. Dicho análisis debe contemplar la discusión de la problemática en términos académicos, familiares y psicológicos para proponer algunas estrategias de solución las cuales tendrán un seguimiento.

El procedimiento que se ha detallado es realizado por todos los docentes del C.A.M desde educación inicial, educación preescolar y primaria especial

3.2.4 ACTUALIZACIÓN DOCENTE

La actualización docente forma parte de las actividades académicas llevadas a cabo al interior del C.A.M en las juntas de área y en las juntas de consejo técnico consultivo. Sin embargo también existe la actualización docente a través de los cursos-taller.

La actualización docente que se da en los dos tipos de juntas es un proceso permanente, continuo y dinámico que se da entre todos los especialistas, ya que nosotros mismos analizamos y proponemos estrategias de solución.

Los contenidos abordados en estas juntas están determinados por los asesores técnicos de la supervisión escolar, ellos proporcionan el material teórico a analizar. Los tiempos para la realización de estas juntas es de dos horas al mes para cada una. Por otra parte la actualización docente recibida a través de los cursos -taller se da en dos momentos al inicio del año escolar (agosto) y en diciembre, con una duración de tres días. La organización y coordinación está en manos de los asesores técnicos de la supervisión escolar y de los directores tanto de los C.A.M como de las USAER. Los contenidos que se han abordado hacen referencia a las adecuaciones curriculares de los programas de educación básica así como a la intervención docente en el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños tanto con discapacidades definitivas como transitorias.

3.2.5 DELIMITACIÓN DEL TRABAJO

La intervención docente que se ha venido describiendo, se dio en mi primer año de trabajo con niños con discapacidades definitivas en ciclo escolar 95-96, que fue mi primer año de adscripción al C.A.M 64.

Por lo que esta experiencia docente se realizó dentro de esta institución con el grupo de 1° y 2° de primaria especial en el ciclo escolar 95-96, abordando exclusivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

3.2.6 DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL

De todas las actividades que realizó como docente del C.A.M 64, ya antes mencionadas, me ubicaré exclusivamente en una actividad académica: el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos de 1° y 2° de primaria especial. Para lo cual se hace necesario plantear el desarrollo de la intervención profesional tomando en cuenta tres elementos del proceso enseñanza-aprendizaje: 1) la planeación, 2) la realización de actividades, y 3) la evaluación.

3.2.6.1 LA PLANEACIÓN

La planeación de las actividades que se llevaron a cabo en el ciclo escolar 95-96 se fueron dando paulatinamente dado que era la primera

El primer paso la planeación fue el aplicar y analizar la evaluación diagnóstica así como elaborar el primer informe pedagógico. Con elementos proporcionados por dicho informe, principalmente el nivel de desarrollo del niño, se procedió a hacer una revisión de los programas de primaria regular, dando prioridad a los contenidos de matemáticas, español y conocimiento del medio sobre los de educación artística y física.

Hecha la revisión de los programas, se retoman uno o dos propósitos de un contenido de aprendizaje adecuando las actividades al nivel de desarrollo presentado por los alumnos. De esta manera habrá varias adecuaciones a un mismo contenido de aprendizaje, ya que no todos los alumnos se encuentran en el mismo nivel de desarrollo.

Por ejemplo para 1º se planeó partiendo de un mismo contenido pero se adecuaban las actividades a dos niveles diferentes de desarrollo. Para 2º se planeaba un mismo contenido adecuándose las actividades para un mismo nivel.

El procedimiento para realizar la planeación de actividades explicada anteriormente fue utilizado para abordar todos los programas de 1º y 2º en la primera planeación del año escolar. En las subsecuentes se retomaban nuevamente a revisión los programas de primaria regular y tomando en cuenta las observaciones permanentes que se hacían del grupo sobre los logros, retrocesos o estancamientos en su aprendizaje se volvía a realizar una nueva programación o se repetían los mismos contenidos con una diferente adecuación de actividades.

Para realizar las adecuaciones de las actividades se retomaron algunas sugerencias del material propuesto por la SEP para abordar todos los programas de 1º y 2º, dentro de este encontramos: “Libro para el maestro”, “Sugerencias para su enseñanza” de las tres asignaturas, y “Fichero de actividades didácticas de Español y Matemáticas”.

La planeación de las actividades plasmadas en el avance programático mensual se realizaba en los primeros días del mes, por lo regular se elaboraba fuera del horario de trabajo, ya que la atención a los menores no lo permitía, al igual que la mayoría de las actividades relacionadas con la atención del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Algunas dificultades encontradas en este primer elemento constituyente del proceso enseñanza-aprendizaje han sido: que el abordaje de los programas de estudio de primaria regular fue el primer intento de adecuarlos al trabajo con niños con discapacidades definitivas y el tiempo para su análisis y planeación no fue el suficiente, dándose en la marcha del ciclo escolar el esclarecimiento de dudas. Otra dificultad presentada durante este proceso fue la necesidad de conocer en detalle las características del período preoperatorio para poder realizar las adecuaciones de las actividades según el nivel de desarrollo presentado por los alumnos. También fue indispensable conocer las características de las diferentes discapacidades definitivas presentadas por los niños así como se adecuado manejo e intervención.

3.2.6.2 REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES

Una vez concluida la planeación de actividades, estas se retoman para su ejecución, iniciando así el segundo elemento del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para dar principio a la realización de actividades se debe contar con el material concreto suficiente que requiere cada actividad, así como tener a la mano los libros de texto que complementan dichas actividades.

Cabe precisar que en los primeros grados de educación primaria especial la mayoría de los contenidos de aprendizaje se introducen con actividades que implican material concreto. que determina en gran parte la posibilidad de comprender el contenido que se trabaja.

También fue necesario contemplar la revisión profunda del contenido y operatividad de cada una de las actividades, preferentemente aplicarlas con uno mismo antes de ponerla en práctica con los alumnos.

Para la ejecución de actividades se requirió, específicamente en español y en matemáticas, organizar al grupo en pequeños equipos de 3, 4 o hasta 5 integrantes, siguiendo el criterio de ubicación por niveles tanto de lengua escrita como de elementos lógico-matemáticos. Lo que implicó que los equipos no tienen los mismos integrantes en ambas asignaturas.

En tanto para las asignaturas del Conocimiento del Medio, Educación Artística y Educación Física, las actividades se organizan a nivel grupal ya que los contenidos de aprendizaje son los mismos para ambos grados.

Es importante mencionar que en la ejecución de actividades, aunque estaban programadas, fueron susceptibles de ser modificadas o cambiadas.

Recordando que el trabajo que se realizó con niños con necesidades educativas especiales indispensables se requirió emplear mayor tiempo en su realización pues el grado de comprensión es limitado por lo que algunas actividades deben ser abordadas en varias sesiones para lograr la consolidación de contenidos de aprendizaje.

Por lo general una actividad nos llevó realizarla de una hora treinta minutos a dos horas. A continuación se presenta el horario de actividades realizado con el grupo de 1° y 2°.

HORARIO DE ACTIVIDADES REALIZADAS CON EL GRUPO DE 1° Y 2° DEL C.A.M No. 64 EN EL CICLO ESCOLAR 95-96. *					
Hora/Día	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
14:00 a 16:00	Act. de Español	Act. de Matemáticas	Act. de Español	Act. de Matemáticas	Act. Español
16:00 a 16:15	R E C E S O (3)				
16:15 a 17:00	Act. de C. del Medio	Act. de C. del Medio	Act. de C. del Medio	Act. de C. del Medio	Act. de Matemáticas
17:00 a 18:00	Sesión Gpal. de Lenguaje	Act. de Educ. Física	Act. de Educ. Artística	Act. de Educ. Artística	Act. de Educ. Artística

* Tomada del Avance Programático del Grupo de 1° y 2° de Primaria Especial del C.A.M No. 64

(3) Se llegó a un acuerdo con la Supervisión Escolar de que los alumnos no tuvieran recreo sólo un receso de 15 min. y su salida sería a la 16:00 hrs., sólo para el ciclo escolar 95-96. La salida de los docentes continuaría siendo a las 16:30.

Así como las actividades fueron susceptibles de ser modificadas también el horario lo fue, ya que debió ser flexible para incorporar sesiones grupales de Psicología y Trabajo Social, dando eso durante el ciclo escolar según los tiempo de ambas áreas de trabajo y sobre todo de las necesidades del grupo. Al mismo tiempo es flexible para los niños que asisten a sesión individual de Lenguaje o Psicología.

Sin perder de vista las características de la población, siempre que se implementó una actividad esta se adecuó a os diferentes niveles de desarrollo que se presentaron dentro del grupo.

En ocasiones sobre la marcha se realizaron las adecuaciones, cuando se observó que la actividad era compleja en relación con su nivel de desarrollo.

Por esta situación se dio prioridad a las actividades concretas (juegos) sobre las de representación escrita. Cuando se logró la comprensión de los contenidos de aprendizaje se procedió a las actividades de propuestas en las lecciones del libro de texto, que son actividades de representación escrita. Sin embargo este tipo de actividades no fueron realizadas por todo el grupo, ya que algunos carecen de elementos para realizarlas, sobre todo aquellos niños con problemas neuromotores.

Como ya se mencionó anteriormente la aplicación de actividades fueron permanentes durante todo el ciclo escolar, por lo que los alumnos se familiarizaron con las dinámicas empleadas, que favorecen la apropiación de los contenidos de aprendizaje.

En cuanto a la realización de actividades de Educación Física y Educación Artística también requieren emplear mas tiempo que el realizado por niños que no presentan estas discapacidades.

En Educación Física se pretende resaltar la ejecución encaminadas a fortalecer la psicomotricidad de los niños que de alguna forma se pierde en el programa y el cual es indispensable para su desarrollo.

3.2.6.3 EVALUACIÓN

El tercer elemento del proceso enseñanza-aprendizaje es la evaluación. Considerando que la evaluación es una actividad permanente tanto del maestro como del alumno, esta me permitió identificar las dificultades que los contenidos de aprendizaje generaron en los alumnos y al mismo tiempo reconocer los logros alcanzados por los niños. En tanto que los alumnos se percataron de los que aprendieron y de lo que todavía no lograron alcanzar, estos con respecto a los más avanzados.

Esta evaluación como actividad continua se dio en todo el ciclo escolar por medio de la observación permanente durante la ejecución de actividades.

Sin embargo se realizaron periódicamente evaluaciones orales que se llevaron a cabo conjuntamente con la realización de actividades, con el propósito de comprobar la apropiación de los contenidos de aprendizaje.

Al mismo tiempo se aplicaron evaluaciones escritas, que por una parte son requisitos institucionales, y que por otra permitieron confirmar si los conocimientos fueron alcanzados o no por los alumnos. Cabe mencionar que

estas evaluaciones se realizaron para cada uno de los niveles de desarrollo que se presentaron en el grupo. Es decir que se le elaboraron tres evaluaciones con diferentes de complejidad para cada uno de los periodos de evaluación (enero-junio).

Es necesario puntualizar que las evaluaciones escritas no tenían como objetivo dar una calificación, sino su análisis para elaborar el informe pedagógico correspondiente a los mese de enero a junio.

Sin embargo todo este proceso de evaluación concluyó con la asignación de calificaciones bimestrales en la boleta. Para la cual se incorporaron las diferentes evaluaciones realizadas durante todo el año escolar: observación permanente, evaluación oral y evaluación escrita. También se contemplaron otros elementos como son: disposición y participación en el trabajo escolar, relación alumno-maestro, y sobre todo tomar en cuenta las discapacidades definitivas que caracterizaron al grupo.

La asignación de las calificaciones es una de las dificultades que se presentaron, ya que no se podía evaluar con respecto a los contenidos propuestos en los programas de educación primaria, sino en base a las adecuaciones que se hicieron de ellos.

Al mismo tiempo que se evaluaba el nivel de conocimientos se evaluaba mi participación en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que me permitió la reorganización de actividades.

En este apartado se ha descrito en que consistió mi experiencia docente con el grupo de 1º y 2º de primaria especial, retomando los elementos principales del proceso enseñanza-aprendizaje.

3.3 ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN LA SISTEMATIZACIÓN DE LA DOCENCIA CON NIÑOS QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INDISPENSABLES.

Después de haber desarrollado mi experiencia profesional como docente con el equipo de 1° y 2° de primaria especial se pretende realizar en el presente apartado un análisis así como algunas consideraciones sobre esta intervención, para lo cual se estructura tomando en cuenta los siguientes aspectos: a) Análisis de la intervención profesional en la docencia con niños que presentan necesidades educativas especiales indispensables, b) Análisis de la formación profesional y la práctica profesional, y c) Análisis de la sistematización de la experiencia profesional de la docencia con niños que presentan necesidades educativas especiales indispensables.

3.3.1 ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN EN LA DOCENCIA CON NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INDISPENSABLES

El propósito de este apartado es hacer algunas reflexiones en torno a mi intervención profesional en la docencia con niños con necesidades educativas especiales indispensables y su relación con el contexto y la metodología de la intervención profesional. Al mismo tiempo realizó una interpretación pedagógica de esta.

3.3.1.1. RELACIÓN ENTRE EL CONTEXTO Y LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL

Con la reorientación de los servicios que presta la educación especial tanto en el C.A.M como en las USAER trae como resultado la reorganización académica-administrativa de ambos servicios.

En cuanto a la reorganización académica del servicio de carácter indispensable que brinda el C.A.M No. 64 se ha tenido que implementar en la marcha las modificaciones o adecuaciones de los programas de educación primaria, lo que significó cambios en la forma de trabajo de un año para otro, pasar de abordar las áreas curriculares al manejo de la currícula de primaria. Lo que implicó tener una diferente visión del proceso enseñanza-aprendizaje con alumnos con necesidades educativas especiales indispensables.

Las adecuaciones se dificultaron porque se tuvieron que adaptar a las diferentes discapacidades definitivas que se manejaron. Además se incrementó este obstáculo al carecer de la capacitación previa al trabajo con niños que presentaban estas características.

3.3.1.2 RELACIÓN ENTRE LA METODOLOGÍA Y LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL

En el ciclo escolar 95-96 cuando ingresé como maestra de grupo al C.A.M No. 64 se dio mi primera aproximación al trabajo con niños con discapacidades definitivas. Al mismo tiempo, por primera vez, se ponían en práctica los contenidos de aprendizaje de los programas de educación primaria.

Ante este panorama surgieron como necesidades prioritarias el conocimiento de las diferentes discapacidades definitivas a las que me enfrentaba, la revisión y análisis de los programas de estudio así como profundizar en los planteamientos de la Teoría Psicogenética para poder ubicar el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos.

Aunque esta teoría es el fundamento del trabajo en Educación Especial y años anterior ya la había aplicado fue necesario profundizar su estudio.

Estas necesidades fueron abordadas durante todo el ciclo escolar paulatinamente como se fueron presentando. Siendo satisfechas por una parte por iniciativa propia con la revisión y análisis de algunos textos alusivos al tema y de algunas asesorías por parte de la Directora del servicio. Sin embargo hubo momentos que fui superada por el tiempo, ya que la preparación autodidáctica se dio fuera del horario de trabajo.

En relación con las estrategias metodológicas de intervención se requirió precisar algunos aspectos de la planeación, de la realización de actividades y de la evaluación. Esto no quiere decir que no las manejara, sino que anteriormente lo hacía a nivel individual y no a nivel grupal como en la actual experiencia docente.

Uno de los mayores obstáculos a los que me enfrenté en la aplicación de actividades fue la organización del grupo en pequeños equipo, dispersándose en cierto grado las observaciones que se pretendían realizar, con el avance del ciclo escolar fui superando este obstáculo, pero considero que me faltaron elementos para llevar a acabo el trabajo con el grupo.

Por otra parte se pretenda o no sistematizar una práctica profesional es necesario, desde mi punto de vista, llevar una bitácora donde se asienten todas las observaciones posibles de cada una de los elementos que integran el proceso educativo, con la finalidad de retroalimentar y reorganizar el trabajo docente redituando así en una mejora en la calidad del servicio que se presta.

3.3.1.3 INTERPRETACIÓN PEDAGÓGICA DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL

A partir de una intervención pedagógica establezco los logros obtenidos durante el proceso de intervención, tomando como base los objetivos que me propuse alcanzar como docente, tomando en cuenta la relación con los participantes y la institución, para finalizar menciono las limitaciones de esta práctica.

3.3.1.3.1 CON RELACIÓN A LOS OBJETIVOS

En base a los objetivos propuestos al inicio de esta experiencia me percate de logros significativos y obstáculos con relación a:

a) La planeación, sobre la marcha del proceso enseñanza aprendizaje se mejoró la planeación didáctica en cuanto a la organización y adecuación de los contenidos curriculares de los grados con los que se trabajo.

Sin embargo el abordar la currícula de Educación Primaria con niños que presentan necesidades educativas especiales indispensables deje de lado, en

parte, la importancia que tiene la psicomotricidad en el trabajo con este tipo de niños.

b) La realización de actividades, durante la puesta en práctica se fue mejorando si ejecución en cuanto a las diversas dinámicas propuestas a través de la continua observación de resultados.

En algunas ocasiones me vi desanimada porque no observaba avances en mis alumnos, lo que sucedió es que perdí de vista que mi trabajo lo realizaba con niños con discapacidades definitivas, con los cuales sus logros se pueden observar a largo plazo.

En general se puede decir que la mayoría de los niños no acceden ni al 50% de los contenidos, ya que los alumnos con discapacidades definitivas (deficiencia mental, hipoacusia, problemas neuromotores) requiere, por una parte, mayor tiempo para la adquisición de conocimientos, que un niño sin este tipo de dificultades, porque su nivel de desarrollo no es acorde a las exigencias de los contenidos de aprendizaje. Y por otra parte, la característica fundamental de la deficiencia mental es una disminución significativa y permanente en el proceso c3ognitivo que de alguna manera impide, o es a un ritmo m3s lento, la apropiaci3n del conocimiento, adem3s con dificultad llegan a comprender conocimientos de mayor complejidad, a pesar que la mayor3a de las actividades tienen como punto de partida la manipulaci3n de material concreto.

Ya que este tipo de niños requieren mayor tiempo para la adquisici3n de nociones b3sicas, no podemos ceñirnos a los tiempos que la SEP maneja para cada asignatura en cuesti3n de horas diarias y semanales, se puede decir que

no se cuenta con un tiempo específico para que los niños accedan al manejo de los contenidos.

c) La evaluación: se elaboraron las evaluaciones escritas tratando que respondieran a los niveles cognitivos de los alumnos. Al mismo tiempo se trató de englobar todos los elementos que influyen en la evaluación para poder asignar una calificación.

Ahora bien si hubiese evaluado a mis alumnos partiendo de los contenidos de los programas de primaria y no de las adecuaciones que se hicieron ellos, entonces no acreditarían ni los bimestres menos aún el año escolar.

Aquí es donde entra en contradicción las disposiciones de las autoridades educativas en cuanto, por una parte les exige trabajar con la currícula de primaria para que los niños accedan a los contenidos de aprendizaje del grado en que ubican sin tomar en cuenta las discapacidades, ya que dentro de un grupo podemos encontrar varias de ellas, y por otra parte se pide acreditar a los alumnos porque por edad no corresponden al grado, cuenten o no cuenten con el manejo de los contenidos.

Ante esto nos encontramos que todavía no hay criterios bien definidos en cuestión técnica-pedagógica, ni en cuestión de promoción, dado en parte por la reciente reorientación de los servicios.

3.3.1.3.2 CON RELACIÓN A LOS PARTICIPANTES

Durante este período de trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales indispensables se pudieron observar cambios actitudinales en los alumnos.

Algunos de estos cambios se percibieron en el hábito del trabajo escolar, del cual carecían, en relación al abordaje de los contenidos de los programas de primaria, ya que antes no se realizaba, es decir el trabajo se volvió más sistemático.

También se pudo observar un mayor interés en la realización de actividades por parte de los alumnos, sobre todo aquellos que implicaban la manipulación de material concreto, especialmente en la asignatura de matemáticas.

Otro aspecto relevante que se pudo apreciar es que los propios alumnos pudieron percatarse de sus avances, por mínimos que fueran, lo que los motivaba a continuar.

3.3.1.3.3 CON RELACIÓN A LA INSTITUCIÓN

El apoyo institucional fue de suma importancia para la realización de mi labor docente, sobre todo fortalecimiento el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Se dio una buena comunicación entre las autoridades y mi desempeño docente.

3.3.1.3.4 LIMITACIONES QUE SE PRESENTARON EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Una de las limitaciones que se presentaron en el desarrollo de mi práctica profesional fue la falta de una capacitación previa al trabajo con niños con discapacidades definitivas, pues contaba con reducida información sobre este campo del quehacer docente.

A pesar de que laboraba en Educación Especial, antes de sistematizar esta experiencia, mi campo de desarrollo había sido con niños que presentaban necesidades educativas especiales complementarias (problemas de aprendizaje y con atención individual) y al llegar al C.A.M No. 64 atendí a niños con necesidades educativas especiales indispensables en grupo.

Al integrarme al C.A.M se me asignó el grupo de 1° y 2° e inmediatamente empecé a trabajar con él, sin embargo no me encontraba preparada emocionalmente para el abordaje de niños con discapacidades definitivas, aunque en otras ocasiones había tenido contacto con ellos, no había sido de manera directa. Esta situación me impactó, poco a poco fui superando y me fui adaptando a mi nuevo campo de trabajo.

Indudablemente otro factor que influyó como limitante fue el tiempo para la preparación de actividades, para la planificación, para la elaboración de material, para la revisión y análisis de los programas, para la elaboración de informes, etc. Ya que durante el trabajo cotidiano con el grupo esto no era posible, teniendo la necesidad de realizarlo fuera del horario de trabajo.

He mencionado anteriormente que al abordar los contenidos de aprendizaje de los programas de educación primaria se pierde la importancia

de la psicomotricidad al realizar la programación didáctica. Bajo mi punto de vista es un elemento que debe ser rescatado y aplicado en el trabajo diario con los niños con necesidades educativas especiales indispensables ya que la mayoría de estas pequeñas requieren ser reforzadas en esta área.

3.3.2 ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El presente apartado se estructura a partir de dos elementos: a) La formación recibida en la UPN como egresado de la Lic. en Pedagogía y b) La capacitación, actualización y superación profesional que he recibido como docente en servicio.

3.3.2.1 FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

Sin duda alguna la formación que recibí en la UPN fue la base para poderme desarrollarme dentro del ámbito de la Educación Especial. A continuación señalo lo más relevante de esta formación a través de los siguientes incisos: a) contenidos, b) metodología de enseñanza, y c) problemas de formación.

3.3.2.1.1 CONTENIDOS

Los elementos teóricos que recibí en mi formación como Pedagoga y que influyeron directamente en mi práctica profesional se encuentra vinculados

específicamente a las asignaturas: Didáctica Moderna, Pedagogía Contemporánea: Orígenes y Desarrollo, Psicología Educativa I y II.

La Didáctica Moderna me permitió comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, la relación alumno-maestro dentro de un contexto pedagógico específico y tener la posibilidad de aplicarlo.

La Pedagogía Contemporánea me facilitó entender las concepciones de diversas corrientes tradicionales para establecer las diferencias con las concepciones modernas de la enseñanza.

Las materias de Psicología I y II me proporcionó los elementos teóricos para el conocimiento de las etapas de desarrollo del niño a través de distintas teorías.

La asignatura de Orientación Educativa me permitió contar con las nociones de las diferentes maneras de abordar una orientación dentro de un contexto educativo específico.

La materia de Planeación y Evaluación Educativa me proporcionó los elementos teóricos de diversos enfoques sobre la planeación y evaluación del proceso educativo.

La materia de Investigación I y II me dieron las nociones básicas de un proceso de investigación, sin llegar a concretar la práctica un proyecto de investigación.

3.3.2.1.2 METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

La forma de trabajo en las diferentes asignaturas que comprendían el Plan de Estudio de la Licenciatura en Pedagogía priorizó la teoría sobre la práctica. Por lo que la mayoría de ellos coincidían en diversas estrategias didácticas como: exposición del maestro, exposiciones individuales por parte de los alumnos, trabajos individuales y grupales y algunos trabajos prácticos.

3.3.2.1.3 PROBLEMÁTICA

En cuanto al contenido de las materias es importante señalar que nunca se mencionó a la Educación Especial como parte, aunque fuera someramente de la Pedagogía.

En relación con la Didáctica Moderna no hubo una mención específica a cerca de las bases teóricas de una Didáctica Especial para ser abordada con niños con diversas discapacidades.

En relación a Orientación Educativa se careció de elementos para poder abordar la orientación con padres de familia específicamente.

En cuanto a Psicología Educativa I y II fue la única materia del Plan de estudio que puede relacionar directamente con mi práctica docente, ya que la teoría Psicogenética es la fundamentación de la Educación Especial, así como sirve de parámetro para la intervención con alumnos que avanzan necesariamente a su propio ritmo y que requieren tiempo en función de su grado de desarrollo cognitivo.

En relación a Planeación y Evaluación Educativa fue muy abarcativa sin llegar a concretizar el diseño de un plan de actividades en un contexto específico.

En relación a las materia de Investigación Pedagógica I y II únicamente se llegó a realizar algunos intentos de elaboración de proyecto de tesis sin llegar a concretarlos, no cubriendo así sus propósitos.

3.3.2.2 ACTUALIZACIÓN, CAPACITACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL.

La formación profesional que me proporcionó la UPN me dio los elementos para una constante actualización y superación académica que redundan en mi experiencia profesional. Por una parte por la constante preparación autodidáctica que exige mi labor como docente y por otra a un preocupado interés por parte de la Directora del C.A.M como primera asesora técnica del personal docente de una continua actualización a través del estudio y análisis de documentos proporcionados por la Supervisión Escolar con el propósito de brindar un servicio de calidad.

Por otra parte he recibido cursos-talleres sobre la reorientación de los servicios dentro del marco institucional de asesorías impartidos por el grupo de Asesores Técnicos de la Supervisión Escolar a la que pertenezco.

En este sentido puedo decir que este proceso de actualización, capacitación y superación profesional me ha permitido en mi práctica profesional adentrarme en el conocimiento de los diversos servicios que proporciona la Educación Especial y en particular de las discapacidades

presentadas por los alumnos que reciben atención en C.A.M así como la forma de abordarlas, generando el mejoramiento de mi labor docente y sobre todo en el apoyo y fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales.

3.3.3 ANÁLISIS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL DE LA DOCENCIA CON NIÑOS QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INDISPENSABLES

Para poder recuperar mi intervención profesional fue necesario recurrir a una metodología de la sistematización de la práctica.

En el proceso de sistematizar esta experiencia es importante mencionar dos aspectos que influyeron en la realización, una de tipo personal y otra de tipo academico-institucional.

3.3.3.1 ASPECTO PERSONAL

Para la elaboración del presente trabajo un factor importante a considerar fue el tiempo, debido a que laboro un turno (vespertino) y solo podía disponer de las mañanas para la realización de este, hubiera sido relevante que se dispusiera de tiempo completo para su realización. Es preciso señalar que mi quehacer se vió alterado, ya que empleaba las mañanas para preparar mis actividades diarias provocando que algunas ocasiones no contase con el material previsto y en otras su ejecución fuera inadecuada por carecer del suficiente análisis y desarrollo de estas. También la relación de las actividades administrativas se vieron afectadas debido a que en ese mismo espacio de

tiempo lo ocupaba para la elaboración de evaluaciones escritas, de los informes pedagógicos, del llenado de boletas, actualización de expedientes, etc.

Hacia la parte final el trabajo fue muy angustiante a pesar de las oportunas asesorías que llegué a pensar que no culminaría el trabajo. Sobre todo porque la sistematización de una experiencia profesional no es tarea sencilla y al menos para mí fue algo nuevo. Agregando a esta situación la pérdida del hábito de redactar y estructurar reportes académicos, debido básicamente a carecer del estudio sistemático que se requiere al estar escolarizada en un plan de estudios determinado. Por lo que la sistematización de mi experiencia profesional no se concluyó en los tiempos marcados por el Programa de Titulación.

3.3.3.2 ASPECTO ACADÉMICO-INSTITUCIONAL

En relación al aspecto académico-institucional no encontré alguna dificultad, en cuanto a los tiempos marcados para las asesorías, ya que disponía de tiempo por las mañanas para asistir a la universidad.

En cuanto a los tiempos marcados por la institución donde laboro no fue necesario recurrir a permisos especiales, salvo solicitar algunos días económicos a cuenta de los nueve que tenemos derecho en el año escolar.

En síntesis puedo señalar que la realización de la sistematización de mi experiencia profesional como docente con niños que presentan necesidades educativas especiales indispensables implicó retomar de mi formación profesional los elementos que me permitieran involucrarme en la tarea

educativa que desempeño, al mismo tiempo con esta preparación académica accedí a los conocimientos que no contemplaba el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía (Educación Especial) y que mi quehacer docente reclamaba.

En relación con mi práctica profesional la sistematización de mi experiencia profesional implicó un remirar mi propio desempeño docente en cuanto a los logros, los obstáculos y las limitantes presentadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos con discapacidades definitivas, que difícilmente se hubiesen podido apreciar en detalle sin esta y sobre todo que permitió la posibilidad de estructurar un programa complementario a las actividades realizadas por los alumnos.

En general la sistematización de mi experiencia profesional ha repercutido positivamente en mi labor docente, en el sentido de brindar una atención cualitativamente mejor a los alumnos con necesidades educativas especiales indispensables.

CAPÍTULO 4

4. OPCIONES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En el presente capítulo se retoman las ideas expuestas en el análisis de los componentes que influyeron en la sistematización de la intervención profesional para generar líneas propositivas cuyo objetivo es replantear la formación del pedagogo y del egresado de la Universidad Pedagógica Nacional, así como presentar una propuesta de intervención profesional relacionada con la problemática que detecté en el análisis de mi práctica profesional.

4.1 LÍNEAS PROPOSITIVAS PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN PEDAGOGÍA.

Las líneas propositivas para la formación del pedagogo de la UPN deben surgir necesariamente de la problemática que se da en la práctica educativa con el propósito de transformarla a través de la relación de elementos teóricos y metodológicos que tengan como finalidad la propuesta de alternativas.

Sin duda alguna una de las problemáticas es carecer del conocimiento de las diferentes modalidades que la educación tienen, una de ellas es la educación especial.

Si jurídicamente su existencia es reconocida y se explicita su ámbito de acción y su participación dentro de la educación básica y sobre todo existe una cronología de avances significativos en el campo de la educación

especial, cómo es posible que una Licenciatura en Pedagogía no la contemple en la estructura de su plan de estudio.

Si realmente se hiciera un análisis del quehacer educativo se vería que en educación especial, a parte de los especialistas, un gran porcentaje de docentes que laboran frente al grupo son pedagogos, así como en el equipo de apoyo es importante la participación de los psicólogos. Que indudablemente ambos nos hemos ido formando como docentes de educación especial a la par de nuestra práctica profesional, con esto no quiero decir que una Licenciatura en Pedagogía forme especialistas, pero si que proporciones los elementos tanto teóricos como metodológicos para poder insertarnos en un campo laboral específico.

Concretizando mi propuesta sería que la currícula del Plan de estudio de la Licenciatura en Pedagogía contemple contenidos de educación especial, respondiendo así alas necesidades reales de la práctica profesional. Y no solamente a nivel Licenciatura sino que también se considere a nivel de postgrado (especialidades, diplomado, maestrías, etc.), o por menos cursos de actualización y superación profesional.

4.2 LÍNEAS PROPOSITIVAS PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN

Es importante mencionar que la recuperación de la experiencia de cualquier profesional de la educación debe considerar como alternativa a la Metodología de la Sistematización que permite la descripción, la ordenación y la reflexión analítica de la experiencia profesional dentro de un espacio y

tiempo determinado, así como generar propuestas alternativas re redunden en el mejoramiento de la labor docente.

Para lo cual es necesario precisar que para obtener un trabajo de sistematización de calidad sería necesario contar con mayor tiempo que el empleado para la elaboración de este reporte. Sobre todo considero que hubiera sido mas enriquecedor si se hubiese planteado en dos momentos la sistematización de la experiencia profesional, a saber:

1.- Para los egresados que laboran actualmente, rescatando la experiencia profesional presente, llevando un diario de campo durante un año y al finalizar este realizar su sistematización.

2.- Para los egresados que no laboran actualmente, rescatando experiencias profesionales pasadas.

Otro de los elementos que es preciso señalar es que se debe contar con asesorías semanales tanto grupales como individuales en un horario accesible para el asesor como para el asesorado.

También cabe señalar que se debe dar mayor apoyo institucional con respecto al servicio de biblioteca, preferentemente que su servicio fuera continuo, sin interrupciones, ya que es un apoyo importante para el docente en servicio.

Como corolario es pertinente mencionar que la sistematización de la experiencia profesional de los egresados de la Licenciatura en Pedagogía que imparte la UPN le permitirá a la institución valorar tanto a sus egresados como a la función que viene desarrollando dentro del quehacer educativo nacional.

4.3 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN LA DOCENCIA CON NIÑOS QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INDISPENSABLES.

A través del desarrollo y análisis que se ha llevado a cabo en este reporte se ha señalado que es trascendental retomar de una manera más sistemática el trabajo de la psicomotricidad con niños que presentan necesidades educativas especiales indispensables, ya que es esencial para su desarrollo.

Para lo cual surgió la necesidad de estructurar una PROPUESTA DE PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN PSICOMOTRIZ PARA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INDISPENSABLES DE 1° Y 2° DE PRIMARIA ESPECIAL.

PROPUESTA DE PROGRAMA

DE ESTIMULACIÓN

PSICOMOTRÍZ PARA NIÑOS

CON NECESIDADES

EDUCATIVAS ESPECIALES

INDISPENSABLES DE 1° Y 2°

DE PRIMARIA ESPECIAL.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN
2. PROBLEMA
3. PROYECTO
 - * OBJETIVOS
 - * BENEFICIARIOS
 - * METAS
4. FUNDAMENTOS
5. METODOLOGÍA
6. ETAPAS DEL PROYECTO
7. RECURSOS
8. PROGRAMAS DE ACTIVIDADES
9. EVALUACIÓN
10. CALENDARIZACIÓN

1.- INTRODUCCIÓN

En la actualidad con la reorientación de los servicios que presta la educación especial se pretende que esta abandone su condición segregadora de nivel especial y pase a desarrollarse como una modalidad de la educación básica.

En este contexto de innovación y cambio el servicio de carácter indispensable del C.A.M No. 64 en su nivel de primaria tiene como propósito la instrumentación del plan y programas de estudio de educación primaria adecuándolos a las características de su población escolar.

Es la implementación de estos programas de estudio se ha dado prioridad a la adquisición y desarrollo de habilidades intelectuales básicamente a partir de las actividad lúdica. Sin embargo deja de lado la importancia que tiene la psicomotricidad en el trabajo cotidiano con alumnos que presentan necesidades educativas especiales indispensables como conductor de la adquisición de habilidades tanto motoras como sensoriales que fortalezcan el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo.

Por esta razón se ha considerado oportuno delinear un programa cuyo propósito sea fortalecer el área psicomotriz de los alumnos con discapacidades definitivas que ubican en 1º y 2º de primaria especial del C.A.M No. 64.

2.- PROBLEMA

Es indudable que los programas de estudio de educación básica retomando aspectos del área de psicomotricidad como reforzamiento de las habilidades intelectuales para la lecto-escritura y el cálculo, a través de actividades que favorecen el desarrollo de la ubicación del alumno en el espacio y en el tiempo.

Sin embargo el área de psicomotricidad adquiere una dimensión relevante en el trabajo cotidiano con niños que presentan discapacidades definitivas, dado que esta área es de vital importancia para su desarrollo en general y específicamente para su desarrollo cognitivo.

3.- PROYECTO

Este proyecto se sustenta en una propuesta de programa que pretende facilitar a los docentes un medio de orientación, sugerencias y ejercicios que les ayuden a realizar con sus alumnos con discapacidades definitivas las actividades adecuadas de estimulación para conseguir de ellos una madurez psicomotriz que redunde en el fortalecimiento del aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo en particular y de su desarrollo evolutivo en general.

La propuesta de programa que se esboza aquí pretende ser una planeación complementaria de actividades a la realizada con los programas de primaria al igual que estos debe implementarse durante todo el año escolar.

A continuación se describen los elementos que constituyen el proyecto: los objetivos, los beneficiarios y las metas.

OBJETIVOS

a) Objetivos Generales

Promover y fortalecer la estimulación psicomotriz en los alumnos con necesidades educativas especiales indispensables del grupo de 1° y 2° de primaria especial

b) Objetivos Particulares

1.- Conseguir del alumno un mayor dominio de la motricidad y un mejor conocimiento del propio cuerpo y del mundo que lo rodea.

2.- Estimular en el alumno con discapacidades definitivas el desarrollo de su percepción, atención e inteligencia como preparación para el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo.

BENEFICIARIOS

Con la implementación de esta propuesta de programa se pretende beneficiar a los alumnos y a los docentes.

a) Los alumnos con necesidades educativas especiales indispensables podrán recibir una formación complementaria que estimule sus potencialidades para mejorar su desarrollo cognitivo.

b) Los docentes tendrán la oportunidad de detectar, estimular y desarrollar adecuadamente las potencialidades de los alumnos con discapacidades definitivas.

METAS

La propuesta de programa de estimulación psicomotriz para niños con necesidades educativas especiales indispensable se propone lograr las siguientes metas:

a) Lograr que los docentes promuevan la estimulación psicomotriz de los alumnos encaminadas a fortalecer el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo.

b) Obtener de los alumnos una mejor y más pronta maduración psicomotriz que le permita un mejor conocimiento del mundo que lo rodea.

4.- FUNDAMENTOS

La educación psicomotriz es de gran importancia en la evolución personal y académica del niño. Al grado que un apropiado desarrollo psicomotriz durante la infancia es la base para un aprendizaje adecuado.

La educación psicomotriz tiene por finalidad posibilitar por medio de la acción educativa el desarrollo neuropsicológico del niño, tomando en cuenta que la maduración y el funcionamiento normal del sistema nervioso es una condición imprescindible para el desarrollo psíquico. (1).

La educación psicomotriz presenta como una necesidad para asegurar al niño un desarrollo más armonioso de su personalidad, ya que este desarrollo

(1) *DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Ed. Diagonal/Santillana. Madrid, España. 1989.*

se relaciona con su entorno a través del cuerpo, por lo que siempre está en relación a un tiempo un espacio, convirtiéndose así en un elemento indispensable para la organización de todo el aprendizaje (2).

Es importante destacar la importancia de la afectividad en el desarrollo psicomotor del niño, ya que no sólo se pretende desarrollar las habilidades y destrezas psicomotoras y cognitivas sino que también propiciar el desarrollo del área afectiva.

Sin embargo, es necesario que el niño desarrolle actividades prerrequeridas para adquirir destrezas y habilidades que lo lleven a fortalecer las áreas para los cuales tenga una fuerte predisposición como en aquellas otras para las cuales posea menos condiciones.

Cuando los niños no poseen las destrezas físicas o mentales que el proceso educativo exige como prerequisite, las actividades motoras y sensoriales son esenciales para su desarrollo y no un simple refuerzo.

En este sentido deben ser retomadas actividades que ayuden a desarrollar y fortalecer su maduración psicomotriz a través de áreas específicas del desarrollo como son:

a) Desarrollo motor grueso, desarrollo y consciencia respecto de la actividad muscular grande: rodar, sentarse, arrastrarse, caminar, correr, saltar, localización corporal, etc.

(2) CUENCA, Faustino y RODAO, Florentino. *Cómo desarrollar la psicomotricidad en el niño*. Ed. Narcea. Madrid, España. 1986. pág. 11

b) Integración senso-motriz, integración psicofísica de las actividades motoras gruesas y finas: equilibrio y ritmo, organización espacio-corporal, direccionalidad, lateralización, orientación en el tiempo, etc.

c) Habilidades perceptivo-motoras: utilización funcional de las destrezas visuales y visomotoras primarias: coordinación y seguimiento visual, discriminación visual de formas, diferenciación visual de figuras fondo, coordinación muscular visomotora fina, etc.

d) Habilidades conceptuales: nivel funcional de adquisición conceptual y habilidad general de conocimiento: conceptos numéricos, conceptos de cantidad, número, forma, posición, clasificación, etc. (3)

Las áreas específicas del desarrollo psicomotriz descritas se retoman en el programa de actividades.

5.- METODOLOGÍA

Partiendo de que es fundamental que los alumnos interactúan en grupo para lograr entre ellos una retroalimentación al mismo tiempo que establecen sus estrategias de apoyo y ayuda mutua, se propone que las actividades a realizar se den en dos momentos:

Las actividades plasmadas en el programa deben realizarse yendo:

- De los movimientos lentos a los rápidos
- De lo sencillo a lo difícil

(3) VALETT, Robert E. *tratamiento de los problemas de Aprendizaje*. Ed. Cincel-Kapelusz. Madrid, España, 1990. pág. 10-16

- De lo conocido a lo desconocido
- De lo próximo a lo lejano
- De las distancias cortas a las largas
- De su propio cuerpo a lo que le rodea
- De lo perceptible por los sentidos a lo abstracto (4)

No debe perderse de vista que las actividades propuestas pueden ser simultáneas, ya que además de tener una estrecha relación y complementarse entre sí pueden prestarse a diferentes combinaciones.

6.- ETAPAS DEL PROYECTO

A continuación se describen las fases que integran la propuesta de programa de estimulación psicomotriz.

Etapas de Diseño

En esta etapa se elaborará el programa para la planeación de actividades, especificando los objetivos que pretenden lograr, la población a la que va dirigido, los responsables del programa, precisar los recursos tanto humanos como materiales para la realización de las actividades, así como los tiempos destinados para su operatividad.

(4) CUENCA, Faustino y RODAO, Florentino. *Op. cit.* pág. 15

Etapa de Aplicación

La realización de este programa se llevará a cabo con el grupo de 1° y 2° de primaria especial durante el ciclo escolar 97-98.

Para lo cual se propone que el docente retome diariamente algunas actividades de estimulación psicomotriz, por espacio de una hora, tomando en cuenta la planeación de su avance programático.

Etapa de Evaluación y Seguimiento

Se realizaran dos evaluaciones a la propuesta de programas de estimulación psicomotriz.

Un primer momento sería a la mitad del ciclo escolar (enero) a través de un seguimiento hecho en los meses anteriores, por medio de una bitácora en la que se asentará los progresos o no logrados por los alumnos, con la posibilidad de realizar modificaciones o adecuaciones.

En un segundo momento sería al final del año escolar (julio) permitiendo apreciar los beneficios o las deficiencias del programa.

Etapa de Ajuste y Rediseño

Tomando en cuenta los resultados que se obtengan de las evaluaciones se realizarán las modificaciones o adecuaciones a la propuesta del programa, en base a las necesidades y problemas detectadas.

7.- RECURSOS

Con el propósito de garantizar una adecuada ejecución de este programa es necesario contar con los recursos mínimos indispensables tanto humanos como materiales.

En relación a los recursos humanos se requiere contar con la ayuda de una persona de apoyo, para los dos momentos de ejecución de actividades, pudiendo ser alguno de los auxiliares educativos o de alguno de los padres de familia cuyo apoyo sería rotativo.

En relación a los recursos materiales debe contarse previamente a la actividad como pelotas, instrumentos musicales, colchonetas, cajas, pinturas digitales, etc.

8.- PROGRAMA DE ACTIVIDADES

A continuación se presenta una propuesta de programa de estimulación psicomotriz como resultado de las necesidades detectadas en el grupo de 1° y 2° de primaria especial.

Las actividades propuestas en dicho programa son susceptibles de ser modificadas, ampliadas o adecuadas a las necesidades que vayan surgiendo durante su aplicación.

Las actividades contempladas en este programa tienen un valor de sugerencia, por lo que se deja a la creatividad e imaginación del docente la búsqueda de otras actividades similares.

1.- DOMINIO DEL ESQUEMA CORPORAL

OBJETIVO: Lograr una toma de conciencia del esquema corporal y control del mismo.

CONCEPTOS A ASIMILAR: Cabeza, cuello, hombros, brazos, pecho/espalda, vientre, cintura, caderas, piernas.

ACTIVIDADES:

- Señalar primero en ti y luego en tu compañero la partes e tú cuerpo. Lo mismo puede hacerse en un muñeco o en un dibujo del cuerpo humano.
- Dibujar y/o pintar figuras del cuerpo humano.
- Recortar figuras del cuerpo humano y cortar las partes más importantes para que el niño componga de nuevo la figura humana.
- Rompecabezas del cuerpo humano.
- Preguntar: ¿Dónde se ponen los zapatos, los lentes, los guantes...etc? y para qué sirven los ojos, los oídos, la boca, etc?
- ¿Qué tenemos en la mano? y ¿en la cabeza?
- Cantar cualquier canción infantil que haga referencia a alguna parte del cuerpo.

OBSERVACIONES:

2. SENTIDO DEL RITMO

OBJETIVO: Educación del oído y desarrollo del sentido del ritmo, para favorecer la capacidad de expresión.

CONCEPTOS A ASIMILAR: Identificar sonidos de objetos, reconocer el habla de los animales, hacer ritmos diferentes con las manos, concepto de lento, rápido y silencio, sonido fuerte y débil.

ACTIVIDADES:

- Comprobar que objetos dan lugar a sonidos diferentes al caer al suelo o golpear con ellos.
- Observe los sonidos que emiten los animales, aprenda identificarlos, diferenciarlos e imitarlos.
- Durante el silabeo de la palabra se alternarán ritmos exageradamente lentos hasta los más rápidos posibles, para que perciba las diferencias del ritmo.
- Golpear la mesa, de forma rítmica, con la palma y dorso de la mano alternativamente.
- Escuchar canciones rítmicas que ayuden a moverse.
- Pinte alternativamente un círculo rojo y otro azul.
- Seguir la serie cuadrado-círculo.

OBSERVACIONES:

3. CONTROL DE POSTURA

OBJETIVO: Conseguir un mayor dominio del esquema corporal del cuerpo, a través de diversos movimientos posturales.

CONCEPTOS A ASIMILAR: Sentarse en el suelo con las piernas estiradas, cruzadas y juntas flexionadas; acostado boca arriba, boca abajo, y de costado; en cuclillas, agachado y de rodillas.

ACTIVIDADES:

- Hacemos ejercicios de posturas del cuerpo, primero yo y luego tú.
- Sentados en el suelo y con las manos apoyadas levantar los pies, acostados en el suelo boca arriba pedalear con las piernas y doblar las piernas hasta lograr tocarse las puntas de los pies.
- En cuclillas hacer el pato, dejar caer la cabeza hacia adelante, atrás, a un lado, a otro.
- Adoptando las posturas más comunes e le pregunta al niño ¿Como estoy yo ahora? sentado, parado, etc.

OBSERVACIONES:

4. FORMAS DE DESPLAZAMIENTO

OBJETIVO: Ejercitación y dominio de los músculos del cuerpo para facilitar el desarrollo de la noción espacio-temporal.

CONCEPTOS A ASIMILAR: Correr, andar hacia adelante, hacia atrás, derecha-izquierda, en cuclillas, en puntitas, de talones, en un pie, sobre el mismo lugar, con pasos largos y cortos, rápido y lento; trotar; gatear; reptar, rodar; trepar; balancearse.

ACTIVIDADES:

- Cuando dé palmadas caminas hacia adelante y cuando silbe caminas hacia atrás.
- Caminar por una orilla o en una línea (equilibrio) en un solo pié, en puntitas.
- Caminar sin salirse del camino estrecho construido con palos, piedras o marcado en el piso.
- Caminar sobre la línea con un objeto en la cabeza.
- Ejercicios como gatear, reptar, rodar en espacios libres de obstáculos.
- Caminar marcando ritmo (rápido-lento); con pasos largos o cortos.

OBSERVACIONES:

5. SALTOS

OBJETIVO: Adquirir la noción espacio-temporal a través del control de los movimientos de desplazamiento por saltos.

CONCEPTOS A ASIMILAR: Saltar a diferentes alturas, obstáculos, distancias, con un pie, sobre una cuerda, a pies juntos, como rana, hacia arriba.

ACTIVIDADES:

- Invitar a saltar sobre objetos.
- Hacer saltos de longitud, comprobar saltos largos-cortos
- realizar saltos de la rana, con un pie y con los pies juntos.
- saltar con los pies juntos sobre una cuerda o línea de un lado a otro.
- trazar un círculo en el suelo, dentro del cual debe saltar el niño.
- Deberás saltar como si fueras una pelota.
- Recorrer obstáculos en zigzag.

OBSERVACIONES:

6. ACCIONES MOTORAS COTIDIANAS

OBJETIVO: Interiorizar el significado de acciones cotidianas, para favorecer la relación del individuo con el mundo que lo rodea.

CONCEPTOS A ASIMILAR: Traer/llevar; poner/quitar; subir/bajar; meter/sacar; abrir/cerrar; llenar/vaciar; tapar/destapar, ir/venir; juntar/separar; partir o cortar.

ACTIVIDADES:

- Ejercicios como traer las pelotas, poner los colores sobre la mesa, abrir y cerrar los cajones, subir y bajar las escaleras, meter y sacar las manos de la bolsa del pantalón, etc.
- Preguntarle al niño ¿Que estoy haciendo? “Sacando los lápices de la caja”.
- Ejercicios donde el niño se sienta útil.
- Poner énfasis en emplear adecuadamente los términos correspondientes a acciones específicas.

OBSERVACIONES:

7. IMITACIÓN MOTORA (EN ESPEJO)

OBJETIVO: Consolidar el conocimiento del esquema corporal y aprenda a controlar los movimientos de su cuerpo.

CONCEPTOS A ASIMILAR: Dominio de dedos, manos, brazos, piernas, pies, cabeza, tronco; de posiciones diversas; del gesto.

ACTIVIDADES:

- Debe procurarse que los movimientos y posturas imitadas por el niño, sean ejecutadas con la mayor precisión posible, de acuerdo a sus capacidades.
- Movimientos a realizar frente al espejo: cruzar los brazos; brazos al frente con manos separadas o juntas, cerrar y abrir las manos; con los pies separados o en un pie.
- Poner gestos de alegría, tristeza, enojo: abrir y cerrar los ojos y la boca; guiñar un ojo; doblar un brazo o una pierna.

OBSERVACIONES:

8. ACTIVIDADES PERSONALES

OBJETIVO: Favorecer tanto el desarrollo psicomotor del niño como dotarlo de cierto grado de autonomía personal.

CONCEPTOS A ASIMILAR: calzarse/descalzarse; vestirse/desvestirse; lavarse las manos y cara; secarse después de lavado; peinarse; abrocharse/desabrocharse; abrir y cerrar cierres; atarse/desatarse zapatos; comer solos.

ACTIVIDADES:

- Ejercicios como descalzarse, desabotonarse, quitarse la ropa, lavarse las manos, etc.
- Vestir y desvestir muñecos o muñecos de papel.
- Colocación adecuada de las prendas de vestir.
- Platicar con el niño sobre las acciones que realiza, por qué y para qué lo hace.

OBSERVACIONES:

9. HABITUARSE AL MANEJO DEL LÁPIZ

OBJETIVO: Habituarse al manejo del lápiz con control de los músculos que intervienen en su movimiento y posterior aprendizaje de la escritura.

CONCEPTOS A ASIMILAR: Aprender a manejar el lápiz, los crayones, las pinturas.

ACTIVIDADES:

- Pintar o dibujar en presencia del niño para que observe como se hace.
- Es preferible que el niño realice sus propios dibujos a que copie modelos.
- Proporcionarle dibujos sencillos para que los copie.
- Facilitarle figuras de animales, frutas, transportes, etc., para que los ilumine con diferentes materiales.

OBSERVACIONES:

10. PERCEPCIÓN DE FORMAS

OBJETIVO: Desarrollar la capacidad de observación y discriminación perceptiva, necesarios para el posterior aprendizaje de la escritura.

CONCEPTOS A ASIMILAR: redondo; ancho/estrecho; alargado; puntiagudo igual/diferente; triángulo; estrella; círculo cuadrado.

ACTIVIDADES:

- Dar al niño un puño de semillas mezcladas para que los agrupe por montones.
- Introducir frases o ejercicios para que el niño adquiera la noción de formas: el plátano es alargado, la naranja es redonda, el espejo es cuadrado, la calle es ancha.
- Hacer preguntas al niño para consolidar los conceptos: ¿Como es el balón, redondo, o cuadrado? ¿Cuál de esas dos calles es más ancha?.
- Agrupe de acuerdo a la forma, cuadrado, triángulo, círculos, etc.
- Invitar al niño a dibujar estas y otras figuras, a pintarlas, recortarlas y pegarlas para formar otras figuras
- Encontrar cosas de una forma determinada.

OBSERVACIONES:

11. ORIENTACIÓN ESPACIAL

OBJETIVO: Comprender y dominar algunos conceptos referidos al espacio, para lograr el sentido de orientación en el mismo.

CONCEPTOS A ASIMILAR: Encima/debajo; sobre/bajo; al lado; delante/detrás; junto a/separado de; enfrente/ a la espalda; alrededor; arriba/abajo; a la derecha/a la izquierda.

ACTIVIDADES:

- A modo de juego, utilizar los términos o conceptos, que el niño ha de asimilar, con acciones fáciles a la comprensión y ejecución del niño. Escóndete debajo de la mesa, ponte al lado de la puerta, ponte frente a tus compañeros, etc.
- Hacer preguntas como ¿Qué cosas hay delante de ti? ¿Qué hay sobre la mesa? etc.
- Con los ojos tapados el niño indicará por que parte se le habla o dan palmadas, delante, detrás, abajo.

OBSERVACIONES:

12. LOCALIZACIÓN ESPACIAL

OBJETIVO: Adquirir la noción de dirección y localización espacial para desarrollar el sentido de la orientación espacial en el niño.

CONCEPTOS A ASIMILAR: Allí, aquí, allá, acá, entre, centro, cerca/lejos, próximo/lejano.

ACTIVIDADES:

- Hacer hincapié en situaciones cotidianas: allí hay un perro, coloca las pinturas en el centro de la mesa, acá esta tu pelota, colócate más lejos de la puerta, colócate en medio del círculo.
- Hacer preguntas como ¿Que silla del salón esta mas cerca de ti?, ¿Que hay allá al otro lado del salón y acá, de este lado del salón? ¿Quién está más cercano a la puerta y quién más lejos?.

OBSERVACIONES:

13. TAMAÑO

OBJETIVO: Desarrollar la capacidad perceptiva de las dimensiones de las cosas y su representación simbólica.

CONCEPTOS A ASIMILAR: Grande, mediano, pequeño; alto/bajo; gordo/delgado; igual/diferente; ancho/estrecho; el más grande/ el más pequeño; mayor que/menor que.

ACTIVIDADES:

- Hacer hincapié en situaciones cotidianas: papá es alto y ese señor es bajo, mora que gorda esta aquella señora, dame el lápiz más grande de la caja.
- Hacer preguntas: ¿Quiénes es más alto, tú o Juan?, ¿quién es más grande, tu mochila o la de Juan?, ¿quién es más grande, tu papá o tu mamá?.
- Ordena algunos objetos por tamaños, del más grande al más chico y viceversa.
- Recortar y ordenar figuras por tamaño.
- Pintar las líneas largas de un color y las cortas de otro color.
- Hacer series de objetos.
- Medir con pies o manos distancias pequeñas.
- Decir nombres de cosas grandes o pequeñas.
- Con los ojos tapados reconocer el tamaño de los objetos o personas.
- Ante varios objetos, explicar el concepto de grueso y fino.
- Dibuja cosas grandes y pequeñas.
- Presentar tres objetos de diferentes tamaño, ordénalos por grande, mediano, pequeño.
- Quién de tus compañeros es más grande que tú y quién es más chico que tú.

OBSERVACIONES:

14. NÚMERO Y CANTIDAD

OBJETIVO: Adquirir el concepto de número y cantidad.

CONCEPTOS A ASIMILAR: Todo, alguno, ninguno; mucho, poco, demasiado; algo/nada; más, menos, igual; muy; mitad/doble; lleno/vacío; cuánto.

ACTIVIDADES:

- Emplear el singular y plural para la diferenciación de número: el perro/los perros.
- Hacer hincapié en situaciones cotidianas: todos llevamos pantalones, algunos usamos lentes, ninguno de nosotros está pelón, esta botella está llena y está vacía, dame la mitad de tu manzana, vamos a repartir dulces uno para cada uno, no comas demasiados dulces.
- En que montón hay más dulces, igualar los montones.
- Dame un dulce, dame dos, dame tres... cada vez irán volviendo los dulces al montó, para empezar de nuevo.
- Con dos montones de tres y cuatro objetos preguntar por el más grande, el más pequeño, el que tiene más, el que tiene menos. Si ponemos un objeto en el pequeño, ¿Como son los montones?, si las quitamos todas ¿cuántas quedan?
- Pintar de un color las figuras de tres lados y de otro color las figuras de cuatro lados.
- Reparte estos dulces para que les toque la misma cantidad de dulces a tus compañeros.
- Tienen tres dulces, si te quito uno ¿cuántos te quedan? y ¿si te quito los tres? Tienes dos dulces te doy dos más ¿cuántos juntas?

OBSERVACIONES:

15. ORIENTACIÓN TEMPORAL

OBJETIVO: Adquirir la noción temporal y el dominio de los conceptos más significativos para aprender a orientarse en el tiempo.

CONCEPTOS A ASIMILAR: Día/noche; amanecer/anocheecer; mañana, tarde, mediodía; ayer/hoy; primavera, verano, otoño, invierno; días de la semana; la hora.

ACTIVIDADES:

- Hacer hincapié en conceptos temporales de la realidad que rodea al niño, el desayuno se toma en la mañana y la merienda en la noche; mañana iremos al campo; en verano hace mucho calor.
- con el nombre de los días de la semana se puede ir familiarizando el niño a base de relacionarlos con actividades o situaciones de cada día.
- Aunque la noción de hora no la asimila el niño más tarde, es bueno hablarle como si entendiera, la entrada a la escuela es a las dos de la tarde; la hora del recreo es a las cuatro.
- Contarle cuentos e historias.
- Hacerle preguntas al niño, ¿que desayunaste hoy?, ahora es de día pero cuando alumbran los focos en la calle ¿que es?.

OBSERVACIONES:

16. RECORTADO Y PEGADO

OBJETIVO: Desarrollar la coordinación mano-ojo y educar los músculos que intervienen en el aprendizaje de la lecto-escritura.

CONCEPTOS A ASIMILAR: recortar figuras, cortar siguiendo líneas rectas y onduladas, recortar sin tijeras, aprender a distribuir y pegar los recortes.

ACTIVIDADES:

- Se empezará a recortar de forma libre hojas de periódicos y revistas en trozos grandes.
- Cortar siguiendo líneas onduladas, quebradas y rectas, hasta hacerlo con más precisión.
- Recortar todo tipo de figuras en revistas.
- Reproducir el modelo de figuras por medio del recorte.
- Utilizar todo tipo de material para el pegado de material recortado, pegamento, engrudo, etc.

OBSERVACIONES:

17. COORDINACIÓN VISOMOTORA

OBJETIVO: Desarrollar la coordinación entre la vista y el movimiento corporal, principalmente manos y pies.

CONCEPTOS A ASIMILAR: Lanzamiento de pelota, alinear objetos en línea y en círculo, repasar líneas de dibujo, enhebrar una aguja, colorear dibujos y figuras, trazar líneas horizontales, verticales y paralelas.

ACTIVIDADES:

- Lanzarse la pelota a las manos, primero rodando por el suelo u posteriormente al aire.
- tirar rodando la pelota para pasarla por entre las piernas del que está situado enfrente.
- El adulto pasa la pelota rodando y el niño la devuelve al aire.
- tirar la pelota hacia arriba para que caiga dentro de un círculo pintado en el suelo.
- Lanzar suavemente la pelota hacia arriba y cogerla en el aire.
- Pegar semillas en línea recta y en circunferencia.
- Calcar con papel transparente un dibujo.
- Repasar líneas de dibujos.
- trazar líneas horizontales, verticales y paralelas.
- colorear superficies de dibujos sencillos.
- Seguir con el dedo índice determinados recorridos: borde de una caja, contorno de una figura.
- Enhebrar una aguja y pasarla por los agujeros de una cartulina.

OBSERVACIONES:

9.-EVALUACIÓN

La propia propuesta de programa de estimulación psicomotriz será el eje central de la evaluación de este proyecto.

Para el logro de este objetivo se propone evaluar de manera grupal e individual a través de la observación permanente de los alumnos en la ejecución de las actividades.

La evaluación a nivel grupal se podrá realizar tomando como parámetro la ejecución grupal de las actividades con respecto de los objetivos. Estos comentarios podrían ser plasmados en la columna de Observaciones que aparecen en el programa.

La evaluación individual se materializará en una hoja adicional que incluya los objetivos alcanzados y aquellos que no han sido consolidados y requieren ser abordados nuevamente, así como las dificultades presentadas por el alumno en la realización de las actividades.

La información que nos proporcionan estos dos tipos de evaluación podrán ser analizada con la finalidad de conocer, por una parte, el nivel de desarrollo psicomotriz logrado por los alumnos, y por otra parte conocer la operatividad del programa y poder determinar con exactitud los ajustes o modificaciones pertinentes. Es necesario precisar que la propuesta e programa es flexible pudiéndose realizar las adecuaciones o modificaciones no solo después de una evaluación sino en cualquier momento que el docente considere pertinente.

10.- CANLENDARIZACIÓN

ETAPA DE DISEÑO	ENERO A AGOSTO DE 1997
ETAPA DE APLICACIÓN	CICLO ESCOLAR 97-98
ETAPA DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO	ENERO DE 1988 JULIO DE 1988
ETAPA DE AJUSTE Y REDISEÑO	ENERO DE 1988 AGOSTO DE 1988

REFLEXIONES FINALES

Es preciso mencionar que la Metodología de la Sistematización me permitió recuperar mi práctica profesional por medio de la descripción, análisis y reflexión de mi quehacer educativo, al mismo tiempo me ayudó a detectar problemas y proponer alternativas que me permitieran superarlos.

Difícilmente hubiese recuperado mi práctica profesional con otro tipo de procedimiento, sin embargo se accedió a esta recuperación a través de la metodología de la sistematización facilitando así la estructuración de este trabajo y que esta dirigido a mi labor como docente con niños que presentan necesidades educativas especiales indispensables del grupo de 1° y 2° de primaria especial.

Lo antes expuesto me permite hacer algunas reflexiones en relación al trabajo que presento, rescatando los planteamientos principales de la recuperación de mi experiencia.

Con relación a la elaboración del contexto, la indagación , la recopilación y el análisis de la información detallada me condujeron a tener una visión más profunda de la institución donde laboro, al mismo tiempo que me permitió involucrarnos más de cerca con las condiciones reales que prevalecen en el Centro de Atención Múltiple No. 64.

Esta información me dio elemento para poder establecer los planteamientos teóricos que se desarrollaron a lo largo de este proceso de la sistematización.

Fue fundamental la metodología utilizada, porque a través de ella, expliqué con elementos teóricos como se llevó a cabo tanto la sistematización como la intervención profesional.

La metodología de la intervención profesional me dio elementos teóricos que encuadran el trabajo realizado dentro del ámbito de la educación especial y los servicios que atiende.

Por lo que respecta a la descripción de la experiencia, quedó manifestado la labor docente que realizo, específicamente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje que llevo a cabo con niños con necesidades educativas especiales indispensables. Lo que me permitió detectar en general cuales fueron los problemas y soluciones que en ese momento se dieron

Con la realización del análisis de las actividades como docente, me llevó a replantear mi intervención en relación con las necesidades que presentaban mi grupo de 1° y 2° de primaria especial, pensando en las aportaciones que se pudiesen proporcionar para un mejor desarrollo cónitivo de los niños con discapacidades definitivas.

Con relación a las opciones para transformar la práctica educativa es importante mencionar que tanto las líneas propositivas como la propuesta de intervención se generaron a partir del análisis de mi intervención profesional, partiendo de las necesidades reales que se pudieron observar en el desarrollo de esta experiencia.

Particularmente para elaborar la propuesta se tuvo que partir del análisis realizado, tomando en cuenta las características de la población atendida en el grupo de 1° y 2° de primaria especial y sus necesidades muy específicas. Con la propuesta presentada se pretende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Para concluir quiero mencionar que fue sumamente interesante la sistematización de mi experiencia profesional como docente en un ámbito de la educación con tan poca difusión y limitado conocimiento de su campo de acción. Sin embargo con este trabajo pretendo dar a conocer la labor docente realizada por una pedagoga en el contexto de un Centro de Atención Múltiple y específicamente con niños que presentan necesidades educativas especiales indispensables a nivel de primaria especial.

BIBLIOGRAFÍA

1.- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Cuadernos de Integración Educativa No. 1 “Proyecto General para la Educación Especial en México”. Ed. D.E.E./SEP 1994.

2.- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Bases para una política de educación especial. Ed. SEP/FONAPAS 1985.

3.- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Cuadernos de Integración Educativa No. 4 “Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular”. México, Ed. D.E.E./SEP 1994.

4.- MORGAN, Ma. de la Luz y Quiróz, Teresa. La sistematización como práctica. Nuevos Cuadernos y CLATS No. 6 México, 1985.

5.- GAGNETEN, Ma. Mercedes. Sistematización de la práctica. Hacia una metodología de ... Ed. Humanitas 1987.

6.- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. fascículo 1 SDN. México 1994.

7.- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica, Primaria. México 1994.

8.- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Manual del director del plantel de Educación Especial. México 1994.

9.-MATTOS, Luiz Alves de. Compendio de Didáctica General. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, Argentina 1990.

10.- NERVI, Juan Ricardo. Didáctica Normativa y Práctica Docente. Ed. Kapelusz Mexicana. México, 1985.

11.- SAUNDERS, R. Perspectivas Piagetianas en la Educación Infantil. Ed. Morata. Madrid, España. 1989.

12.- FURTH, Hans G. La Teoría Piagetiana en la Práctica. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, Argentina. 1978.

13.- CUENCA, Faustino y Rodao, Florentino. Cómo Desarrollar la Psicomotricidad en el Niño. Ed. Narcea. Madrid, España. 1986.

14.- DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Ed. Diagonal/Santillana. Madrid, España. 1986

15.- VALETT; Robert E. Tratamiento de los Problemas de Aprendizaje. Ed. Cincel-Kapelusz. Madrid, España. 1990.