



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 095 AZCAPOTZALCO

Programa de capacitación dirigido a alumnas aspirantes a
Guías para entender y atender las NEE en una escuela
Montessori

CARMEN LUISA RUIZ MUÑIZ

MÉXICO, D.F.

2009

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 095 AZCAPOTZALCO**

Programa de capacitación dirigido a alumnas aspirantes a
Guías para entender y atender las NEE en una escuela
Montessori

**Informe de Proyecto de Innovación de Acción Docente
Que para obtener el título de
LICENCIADA EN EDUCACIÓN
PRESENTA:**

CARMEN LUISA RUIZ MUÑIZ

MÉXICO, D.F.

2009

A mi familia: Toño, Mary Carmen y Rocío, por la comprensión y apoyo que me brindan.

A todas las personas que me han ayudado en esta etapa de mi vida, con sus conocimientos, compañerismo, amistad y aceptación, que Dios los bendiga.

Muchas Gracias

Índice

	Pág.
Introducción	7
Capítulo I Diagnóstico pedagógico	
1.1 Planteamiento y delimitación del problema	13
1.2 Contexto histórico-cultural	18
1.3 Saberes y supuestos	21
1.4 Práctica real y concreta	43
Capítulo II Marco teórico	
2.1 La función docente en una práctica reflexiva. ¿Porqué el maestro necesita capacitarse?	45
2.2 Fundamentación teórica de temas del programa de capacitación	53
2.2.1 Los órganos perceptuales	54
2.2 .2 Sistemas Representativos	59
2.2 .3 Emociones	62
2.2.4 Estilos de aprendizaje y de enseñanza del profesor	66
2.2.5 Las necesidades educativas especiales (NEE)	68
2.2.6 Apoyos	83
2.2.7 ¿Qué se entiende por inclusión?	84
Capítulo III Proyecto de Innovación	
3.1 Tipo de proyecto	89
3.2 Alternativa de innovación	91
3.3 Evaluación y seguimientos	94
3.3 Actividades del proyecto de innovación	95

Índice

Pág.

Capítulo IV Análisis de la evaluación y seguimiento	
4.1 Conceptos generales	113
4.2 Evaluación del aprendizaje de los alumnos	116
4.3 Análisis e interpretación	125
4.4 Generalización	134
Conclusión	141
Bibliografía	149
Anexos.	153

Introducción

Se ha pensado desde tiempos inmemorables en la equidad entre hombres y mujeres promoviendo la idea de que todos los seres humanos tenemos las mismas capacidades para lograr un resultado con respecto a las actividades que realizamos en los ámbitos laboral, social, familiar o profesional.

Conocer y estudiar una realidad es una operación que se puede realizar mediante la observación.

En ocasiones las formas diferentes de analizar una realidad conducirá necesariamente a diferentes resultados.

Sin embargo, la realidad nos presenta otra perspectiva sobre la que tendríamos que reflexionar. Para comprenderla es necesario observarla desde varias aristas.

Una de ellas se refiere al terreno educativo, concretamente la práctica docente propia en la que la realidad de esa práctica se da como un momento que vivimos en el presente y donde se plantea la necesidad de analizar los elementos del contexto educativo que inciden en el desarrollo de esta práctica.

En este apartado subyace la premisa de que cada hecho solo es comprensible en el contexto en el que se da.

Anteriormente, la tendencia de la educación tradicional daba prioridad a los alumnos con capacidades educativas homogéneas las cuales nos hablan de una unificación en los conceptos planteados.

Actualmente, en el Programa Nacional de Educación (2001-2006) se contempla la aceptación e inclusión de individuos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Entiéndase esto como los alumnos, que en relación con sus compañeros, requieren de un apoyo para lograr los objetivos del currículo. (Alcántara, 2006)

En este sentido, ¿cómo influir de manera significativa a través de la práctica docente propia en la inclusión de alumnos con NEE?

Este cuestionamiento surgió de la necesidad de revisar mi propia práctica docente como profesora de Desarrollo Humano del curso de Guías en el contexto del Colegio Montessori de Metepec, A.C. y dentro de los estudios correspondientes que requiere la Licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, [UPN], Plan 94.

En dicho sistema a los profesores frente a grupo se les denomina *Guías* y a los estudiantes del curso se les denomina *Alumnos*.

La Pedagogía Montessori es un sistema de enseñanza didáctico que está diseñado para que el alumno trabaje de manera individual, respetando sus diferentes necesidades y tiempos de aprendizaje.

Por medio del estudio de campo, que consistió en la realización de entrevistas y cuestionarios, se observó que los prejuicios sobre la aceptación de alumnos con NEE provocó un estado emocional en los docentes que influyó en el trato a dichos alumnos.

De los resultados arrojados por la investigación se formuló la siguiente problemática: las limitaciones que tienen los *Alumnos* por prejuicios y falta de conocimientos específicos, para trabajar con niños con NEE.

Con el objetivo de solucionar esta problemática, se propone un Proyecto de Innovación que va a transformar el programa de Desarrollo Humano, incluyendo en el mismo un programa de capacitación para entender y atender NEE, que tendrá repercusión en la calidad del Colegio Montessori al contar con *Alumnos* mejor capacitados que prestarán sus servicios en ésta y otras instituciones educativas.

El proyecto consiste en la implementación de un curso de capacitación teórico práctico sobre NEE, para ayudar a los *Alumnos* a tomar consciencia de la existencia de las diferencias en los seres humanos, de sus propias diferencias, de cómo las creencias las limitan en su trabajo para lograr la inclusión de los niños con estas NEE.

Desde el marco teórico, la problemática se trabaja con conceptos genéricos como son las características de los *Alumnos*, para conscientizar a los estudiantes sobre su función de docentes y no de especialistas en NEE sin detallar el planteamiento médico o psicológico que corresponde a otros profesionales.

La filosofía Montessori, es el diseño de estrategias educativas específicas basadas en la observación de personas con discapacidades tanto físicas como psicológicas realizado por la Dra. María Montessori. Tomando en cuenta las bondades de éste método de aprendizaje los alumnos tendrán suficientes herramientas para determinar el punto medio en el que se ayuda al niño en su proceso de aprendizaje sin invalidarlo o suprimirlo y propiciando su individualidad.

Una vez aceptadas estas necesidades el docente-*Guía* logrará ser mediador del aprendizaje con una constante toma de decisiones en cuanto a las necesidades de él mismo y del niño en cuestión.

El curso está programado para impartirse durante un semestre dentro de la materia de Desarrollo Humano. El diseño del mismo está fundamentado en los *Modelos Centrados en el Proceso y Análisis* de G. Ferry (1990), articulando la teoría con la práctica y regulándola a través de las evaluaciones continuas.

Basado en la metodología constructivista, cuyos referentes teóricos, según Cesar Coll (1997, citado en Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. 2004) son: la Teoría Genética del Desarrollo Intelectual de Piaget, la Teoría del Procesamiento Humano de Información de Ausubel, la Teoría de la Asimilación de Bruner, la Teoría Sociocultural del Desarrollo y Aprendizaje de Vygotski y, las elaboraciones Teóricas sobre los componentes Motivacionales, Emocionales de Goleman, en la cual dependiendo del desarrollo cognitivo del niño, así como los conocimientos previos que éste posea en su entorno a través de la interacción social, promueve el aprendizaje significativo en un proceso continuo de enseñanza - aprendizaje , con la participación activa del alumno y del docente, promoviendo la responsabilidad individual, habilidades colaborativas y procesamiento grupal.

Las estrategias de aprendizaje que se explicarán, se describen en la planeación de cada sesión, tomando como base el desarrollo de habilidades cognitivas, actitudinales y prácticas.

Para cubrir las metas de aprendizaje del curso, se pretende llevar a cabo la evaluación continua, a través de la reflexión crítica para la detección de desviaciones entre lo propuesto y la práctica, mismas que de existir se podrían ir corrigiendo.

La evaluación final permitirá tener un panorama amplio del funcionamiento del programa.

En el primer capítulo se explica cómo se realizó el diagnóstico pedagógico, del que se derivó la delimitación y elaboración del planteamiento del problema, tomando en cuenta el contexto sociocultural, a partir de los saberes y supuestos y de la práctica propia real y concreta.

En el segundo capítulo se dan los fundamentos teóricos, empezando por fundamentar porqué la capacitación de un profesor es importante, como objetivo del presente proyecto para, posteriormente detallar las bases teóricas de cada uno de los temas que conforman el programa de capacitación, con los que se pretende ir adentrando al *Alumno* en la conscientización de las diferencias entre los seres humanos, para luego explicar el significado y caracterización de las NEE. Lo anterior con el fin de evitar etiquetar a las personas, y proporcionar un marco teórico que permita conocer algunos detalles generales, que cambien el concepto y prejuicios existentes, dando herramientas que pueden servir de base para prestar los apoyos que estas personas necesitan en su inclusión en el colegio y en la sociedad, haciendo hincapié en que cada individuo es diferente y único.

En el capítulo tercero se describe y justifica el tipo de proyecto que se propone innovar, presentando las actividades a realizar, para posteriormente comentar el seguimiento de las mismas y evaluarlas.

En el capítulo cuarto se analiza el seguimiento y la evaluación de todo el proyecto de innovación, especificando los resultados tanto como las causas que los provocaron,

haciendo un análisis de los mismos y comparando los resultados con otros proyectos similares para terminar con las conclusiones.

Capítulo I Diagnóstico pedagógico

1.1 Planteamiento y delimitación del problema

1.1.1 Antecedentes de la Educación Especial

Desde el inicio de la historia de la humanidad, siempre han existido diferencias entre los individuos que, por naturaleza, son complementarias para poder convivir en armonía unos con otros.

Sin embargo, como comentan Sánchez, Botías & Higuera (2002), los pueblos primitivos segregaban a las personas con diferencias significativas, físicas o intelectuales, abandonándolas a su suerte o deshaciéndose de ellas, muchas veces por suponer que estaban poseídas por el demonio. (Etapa de marginación o rechazo)

Conforme la sociedad fue tomando consciencia de su calidad de personas que no merecían ese trato, la actitud hacia ellas empezó a cambiar. Primero, fueron recluidas en hospitales y/o asilos, muchos de ellos atendidos por médicos y enfermeras. (Etapa médico-clínica)

A partir del siglo XVI, evoluciona este concepto percibiendo a las personas con diferencias significativas, como seres con características específicas susceptibles de ser educados, así por ejemplo Pedro Ponce de León (1560) trabajó con personas con sordera, Francesco Rampazzetto (1575) se interesó por personas con ceguera y posteriormente con personas con esta misma discapacidad: Francisco Lucas (1608) entre otros.

Durante el siglo XIX para atender la educación de los niños con diversas discapacidades se crean escuelas especiales, internados y separados de sus familias. Asimismo, se desarrollan diversos proyectos como el de Jean Itard (1812) quién fundo una escuela para sordos; Edouard Séguin (1839), se ocupó de la enseñanza para personas con discapacidad intelectual. La Dra. María Montessori (1890), que ya trabajaba con personas con discapacidad, conoce y se interesa en los trabajos de

estos dos investigadores, mismos que son un pilar en la creación de su propia pedagogía para la educación de niños, pues utilizó estrategias didácticas que involucran todos los sentidos perceptuales en la enseñanza, lo que favorece el desarrollo interno de todos los niños sin importar sus diferencias.

Mientras se desarrollaron e implementaron nuevas didácticas para la atención de las NEE, se modifica el proceso de escolarización. Los internados dejaron de ser de tiempo completo, ya que esto permitía la integración en su seno familiar, y seguir asistiendo a una escuela de educación especial.

Por otro lado, en las escuelas regulares aumentó la cantidad de niños en el aula y para poder homogeneizarlos, se empezaron a aplicar los tests diseñados por Alfred Binet y Lewis M. Terman (1916), este último basado en los trabajos de Binet, diseñó una Escala de Inteligencia que mide la Capacidad Intelectual (CI), relacionada con la edad. Este instrumento también sirvió para transferir a escuelas especiales a los niños cuyos resultados, al aplicarles el test, estuvieron por debajo de lo esperado.

Asimismo, dentro de las escuelas regulares se clasificaba a los niños por nivel de aprovechamiento. Por ejemplo, en el salón A estaban los que tenían mejores resultados y en el B los demás, pues se consideró que a mayor homogeneidad en el grupo, menor esfuerzo por parte del profesor y mejores resultados de aprendizaje para los alumnos, sin embargo había un nivel alto de reprobación y deserción.

En cuanto a las escuelas especiales que recibían a los niños que no podían acceder a la escuela regular, la población se divide por tipo de discapacidad: visual, auditiva, motora, intelectual; estas escuelas se ubicaban en grandes ciudades, lo que hizo a la educación inalcanzable para muchos niños con NEE, ya fuera por su costo o su situación geográfica.

Uno de los problemas de las escuelas especiales fue que los niños educados en ellas, al crecer tuvieron mucha dificultad para incorporarse a la sociedad heterogénea.

Posteriormente, en la década de los sesenta el danés Bank-Mikelsen (citado en García, et al., 2000), incorporó el concepto de “normalización”, definida como:

(...) vivir experiencias personales de acuerdo con el ciclo de vida: en la niñez, preparación e interés por la propia persona durante la adolescencia, trabajo y responsabilidades en la adultez (...) la posibilidad de elegir (...) tener ingresos tomar decisiones sobre el dinero, vivir en una casa de un vecindario como cualquiera, etc. (p.30)

Este principio influyó en la educación a nivel internacional originando diversas declaraciones (García et al., 2000):

- ✓ Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Tecnología [UNESCO], 1968: la igualdad de oportunidades para acceder a la educación e integración social de todas las personas.
- ✓ Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1971: derechos de las personas con discapacidad en todos los sectores para que pueda desarrollar su potencial e integrarse a la sociedad.
- ✓ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]; Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Tecnología [UNESCO]; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]; Banco Mundial (1990): “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”.
- ✓ Declaración de Salamanca (1994): educación para todos dentro de un sistema común.

En México, la educación para personas con NEE tuvo representativamente, el siguiente desarrollo (García et al. 2000):

- | | |
|------|---|
| 1970 | Integración de niños con problemas de aprendizaje de matemáticas y escritura al primer grado en escuelas regulares. |
| 1980 | Dirección General de Educación Especial [DGEE]: principios sobre individualización de enseñanza e integración. |
| 1990 | DGEE: Integración Educativa, en aula regular, centros especiales, internamiento. |
| 1991 | Centros de Orientación para la Integración Educativa [COIE] |
| 1993 | Reforma Educación Básica Art. 3º. Constitucional y Art. 41 de la Ley General de Educación con la Integración en NEE escuelas regulares. |

- 1994 Unidades de Apoyo a la Educación Regular [USAER]: la cual proporciona apoyos técnicos y metodología para atención a NEE
- 1995 Programa de Desarrollo Educativo
- 2000 Programa Nacional de Actualización Permanente [PRONAP] en el que se capacita en NEE.

Se destaca que a partir de 1993 uno de los puntos de la reforma a la educación básica es orientarla hacia la integración de los alumnos con discapacidad en escuelas regulares, estableciendo toda la filosofía de integración en el “Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad” (1995-2000).

1.1.2 *Mi problemática*

El impartir clases de Desarrollo Humano en el “Colegio Montessori de Metepec”, para los *Alumnos* que están estudiando el “Curso de Guías Montessori”, el cual tiene como objetivo principal ayudar a los integrantes a auto-conocerse a través de la auto-observación, y sensibilizarlos sobre su responsabilidad de tal forma que perciban el poder que tienen sobre su actitud ante cualquier situación que se les presente en la vida, así como el estudiar dentro de la Licenciatura en Educación la especialidad de Integración Educativa, que tiene como meta la adquisición de los conocimientos necesarios para la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, me llevó a la reflexión sobre qué es lo que pasa en la Institución donde presto mis servicios, cuyo sistema Montessori está diseñado para trabajar con niños con necesidades educativas diferentes, siempre y cuando se puedan comunicar y lograr cierta independencia, lo que implica que es coherente con este trabajo integrativo, de una Escuela de Calidad, en la que se considera que la educación es para “todos” los alumnos, aceptando sus diferencias y, que además está contemplada en los programas de preescolar de la SEP.

Lo anterior me condujo a una investigación de campo que constó en una entrevista a la Directora General y cuestionarios aplicados a los *Alumnos* y a las *Guías*.

Como instrumentos para conocer el significado, el valor y la actitud que la comunidad otorga a las NEE se eligieron la entrevista puesto que al ser una herramienta que es estructurada por el entrevistado, orientado por el entrevistador hacia un tema específico (evitando conducir o emitir sugerencias), permite la expresión del primero de forma más espontánea.

Como sugiere Peter Woods (1993 citado Análisis de la práctica docente propia, UPN, 1994, p.165), la entrevista "(...) es un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal en el que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles predeterminados".

Por otro lado los cuestionarios que son "(...) listas de preguntas escritas que pueden ser respondidas sistemáticamente (...) para obtener opiniones y conocer actitudes" (Tendbrink, 1981, citado en Análisis de la práctica docente propia, UPN, 1994, p.181) permiten aplicarse simultáneamente cuando son varias personas de las que hay que recopilar información.

Con este trabajo se pudo comprobar, que aunque el sistema en sí proporciona muchas herramientas para poder trabajar con niños con NEE: al estar centrado en la individualidad de los niños, se atienden constantemente las diferencias individuales, los tiempos y los estilos de aprendizaje, además de principios como que la guía debe "(...)observar mucho, orientar las actividades y enseñar poco "(Montessori, 2000, p.26, 27), la sensibilización y capacitación que les proporciona el sistema es insuficiente para el trabajo con niños con NEE, ya que en la práctica integrarlos les produce temores que repercuten en la calidad de su labor y en el trato a los niños. Algunas veces las *Guías* que laboran en el colegio, evitan tener a niños con NEE en su aula (ésta situación la reportó la Directora del colegio), y varios de los *Alumnos*, ni siquiera han pensado que existe la inclusión y que pueden tener este tipo de niños en su salón.

Por lo tanto mi problemática consiste en que al terminar el "Curso de guías del colegio Montessori de Metepec", los *Alumnos* no cuentan con los conocimientos y herramientas necesarias para trabajar con niños con NEE y necesitan conocer sobre este cambio de paradigma, aceptar las diferencias empezando por las más sencillas y menos amenazantes, tales como: las capacidades de los órganos perceptuales, los sistemas

representativos, las emociones, los estilos de aprendizaje, para facilitar su práctica en los principios de la integración educativa y así tomar consciencia de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad. Además, desarrollar su creatividad para proporcionar los apoyos necesarios que requieran estos niños para obtener mejores resultados, sin limitar el desarrollo de sus habilidades o sobreprotegerlos.

Los *Alumnos* también necesitan sensibilizarse sobre sus pre-juicios. Por ejemplo que la discapacidad es una enfermedad contagiosa (aunque parezca anticuada esta idea, aún hay personas que lo creen) o que los niños que la padecen no pueden aprender; y cómo estos conceptos afectan a su labor docente, misma que se refleja en el trato que les proporcionen a dichos niños y las incomodidades que estos alumnos les generan a ellos mismos.

A partir del constructivismo, es necesario crear bases que sirvan de apoyo para la resolución de éstas situaciones, que de no existir con anterioridad, al enfrentarse en la práctica con niños con NEE, pueden reaccionar, en lugar de actuar conscientemente por los conocimientos profesionales, percibiéndose así mismas y con herramientas que les proporcionen seguridad para lograr mejor calidad en su trabajo y en sus resultados.

1.2 Contexto histórico-cultural

1.2.1 Información Histórica

La Institución en la que se aplica la innovación a la práctica docente es el “Colegio Montessori de Metepec, S.C.” específicamente en la materia de Desarrollo Humano y a las alumnas que están estudiando el “Diplomado para Guías Montessori”.

1.2.2 Contexto Histórico / Social, Físico / Geográfico y Ecológico

El colegio está ubicado en el Municipio de Metepec, Estado de México, lugar que ha crecido enormemente a raíz del temblor de 1985, por su cercanía al Distrito Federal.

Anteriormente era una zona de cultivo, ahora es habitacional, de clase media alta, cuenta con una zona comercial moderna y grande, con muchas escuelas, públicas, privadas, de diversos niveles escolares: básico, medio superior, técnico y superior.

El colegio inició sus actividades en Enero de 1998 con el “Curso de formación de Guías Montessori” a nivel preescolar, incorporado a la Asociación Montessori Internacional [AMI] con duración de año y medio, siendo el único colegio en el área de Toluca que imparte este curso y existiendo doce colegios más en la zona que llevan en preescolar el Sistema Montessori.

El primer grupo de formación de *Guías* fue integrado por 23 mujeres y un hombre.

En septiembre del mismo año inició el colegio actividades con niños en Casa de Niños (3 a 6 años) con nueve alumnos y terminó el ciclo escolar con veintitrés niños. En enero de 1999 abrió la Comunidad infantil (maternal) con seis niños y para septiembre del mismo año la población aumentó a catorce.

En el ciclo 2005-2006 fueron ciento veinte niños en los diferentes ambientes y estaba a su máxima capacidad.

Los cursos para *Guías* Montessori aumentaron su duración a dos años y este ciclo fue el quinto grupo integrado por nueve alumnas.

El colegio cuenta con todas las instalaciones necesarias de las cuales 800 metros son de áreas verdes, con plantas, flores, árboles y una pequeña huerta con verduras que es cuidada por los niños. Cada salón está equipado con todo el material que requiere el sistema.

La institución tiene un programa de reciclado; por ejemplo el vidrio se separa y se lleva a un taller de vidrio soplado que se convierte en vasos, jarras, etc. Proceso en el que participan los niños; los desperdicios de comida se juntan en una composta que se utiliza para abonar la hortaliza; el agua que utilizan los niños en algunas actividades se recolecta en cubetas y posteriormente se utiliza en los sanitarios, también se recicla el papel y se utiliza como material de trabajo.

La Misión del colegio Montessori de Metepec, S.C. (2005) es:

Crear las condiciones propicias dentro de un ambiente adecuado para que los integrantes de nuestra comunidad desarrollen sus potencialidades a través de la observación, el trabajo y el amor; logrando de este modo la integración en una educación para la vida, haciendo asimismo un compromiso moral para servir a la comunidad con dedicación, inteligencia, conocimiento, aceptación de las diferencias individuales, profesionalismo y amor.

La Visión de la Institución (2005) es:

Compartir con los miembros de la comunidad escolar un modelo educativo que les permita obtener conocimientos y aprendizajes significativos como ayuda para la vida. Lograr de esta manera que cada uno de ellos pueda ser, hacer, conocer y convivir en armonía.

1.2.3 Contexto Pedagógico

El colegio opera bajo la filosofía Montessori, siguiendo todos los lineamientos establecidos por la Dra. María Montessori, con la supervisión de la AMI, quien observa el avance de los *Alumnos* y *Guías* en servicio en dos momentos de cada ciclo escolar.

La evaluación final de los *Alumnos* del curso para *Guías* es llevada a cabo por personal de la AMI, a través de la exposición de las *presentaciones vivenciales*, de las cuatro áreas de conocimiento: Vida Práctica (Lavar, barrer, abrocharse botones, etc.), Sensorial (estimulación de cada uno de los sentidos), Matemáticas y Lenguaje. Además los *Alumnos* entregan un álbum donde está detallada cada una de estas presentaciones, pues la didáctica montesoriense es muy estructurada y cada concepto que se le enseña al niño está contemplado en la misma.

1.2.4 Organigrama



1.3 Saberes y supuestos

Con el objeto de justificar el proyecto de innovación y conocer los saberes y supuestos de los *Alumnos*, se realizó un estudio de campo dirigido a las personas directamente involucradas: directivos, *Guías* y estudiantes.

A través de la aplicación de cuestionarios (Anexo I) se pretendió indagar el concepto que tienen los integrantes del colegio respecto a las NEE, prácticas docentes referentes y experiencia previa, así como evaluar si consideraban poseer el nivel de preparación profesional al respecto. Asimismo, si existe alguna variación del mismo entre directivos, *Guías* y *Alumnos* en qué radica ésta, que confirme la problemática detectada y compruebe la necesidad de la incorporación del programa de capacitación propuesto en el presente proyecto de innovación.

Además se aplicó un instrumento con Indicadores de Calidad “críticos” que tienen que ver con la atención a NEE., (Anexo II), tomados de los Indicadores de calidad para la integración escolar de la Federación Española de Asociaciones Protectoras de Subnormales [FEAPS], 2002. Estos indicadores permiten establecer una evaluación diagnóstica más concreta sobre los aspectos que requieren reforzarse en el colegio y las fortalezas con las que cuenta que podrían ayudar a lograrlo, para posteriormente darles seguimiento y evaluar los resultados. También se realizó una entrevista con la Directora General del colegio.

1.3.1 Resultado de los cuestionarios aplicados

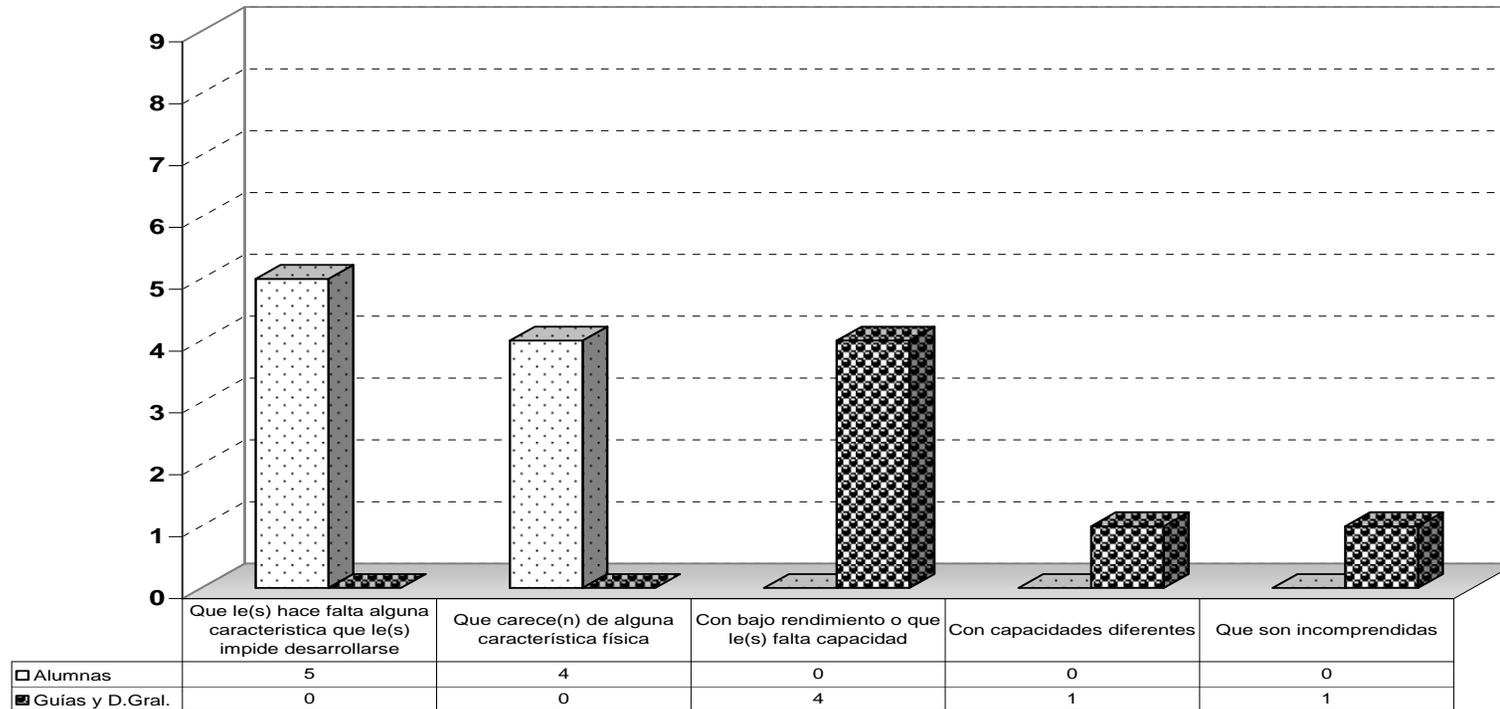
De los cuestionarios aplicados (Anexo I), se obtuvieron cinco contestados por las *Guías*, uno por la Directora General y nueve por los *Alumnos* del colegio, obteniéndose los resultados que se detallan en el cuadro que se muestra a continuación:

No. de Pregunta	Concepto	Alumnas	Guías y D.G.
1	<p><i>¿Qué entiendes por discapacidad?</i> Son personas...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que le(s) hace falta alguna característica que le(s) impide desarrollarse. • Que carece(n) de alguna característica física. • Con bajo rendimiento o que le(s) falta capacidad. • Con capacidades diferentes. • Que son incomprendidas 	5 4 - - -	- - 4 1 1
2	<p><i>¿Cuál es tu concepto sobre niños con necesidades educativas especiales?</i> Son niños que...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Requieren de atención más personalizada • Necesitan una atención especial y responden muy bien a ella 	9 -	- 6
3	<p><i>¿Cómo es un niño con capacidades diferentes?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Son iguales a los demás • Tienen diferentes discapacidades • Requieren mayor atención • Tienen ciertas dificultades que les impiden adaptarse • Tienen diferentes necesidades • Son cariñosos, sensibles. Necesitan paciencia y apoyo • Carecen de alguna capacidad mental 	- 3 3 3 - - -	1 - - 2 1 1 1
4	<p><i>Tu escuela, ¿Es integrativa?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Si • (No contestó) 	8 1	6 -
5	<p><i>En tu práctica docente, ¿has tenido en tu grupo uno o más niños con capacidades diferentes?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Si • No 	1 8	6 -
6	<p><i>Si tu respuesta es afirmativa, ¿en qué sistema han estado?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Niños con capacidades diferentes en escuela de estimulación temprana • Niños con capacidades diferentes en escuela Montessori. • Niños con capacidades diferentes en escuelas Montessori y tradicional. • Sin relación con niños con capacidades diferentes 	1 - - 8	- 4 2 -
7	<p><i>¿Has trabajado en los dos sistemas?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema Montessori • Ambos, Montessori y tradicional • Sistema tradicional con estimulación temprana • Sin experiencia en la docencia 	- - 1 8	2 4 - -

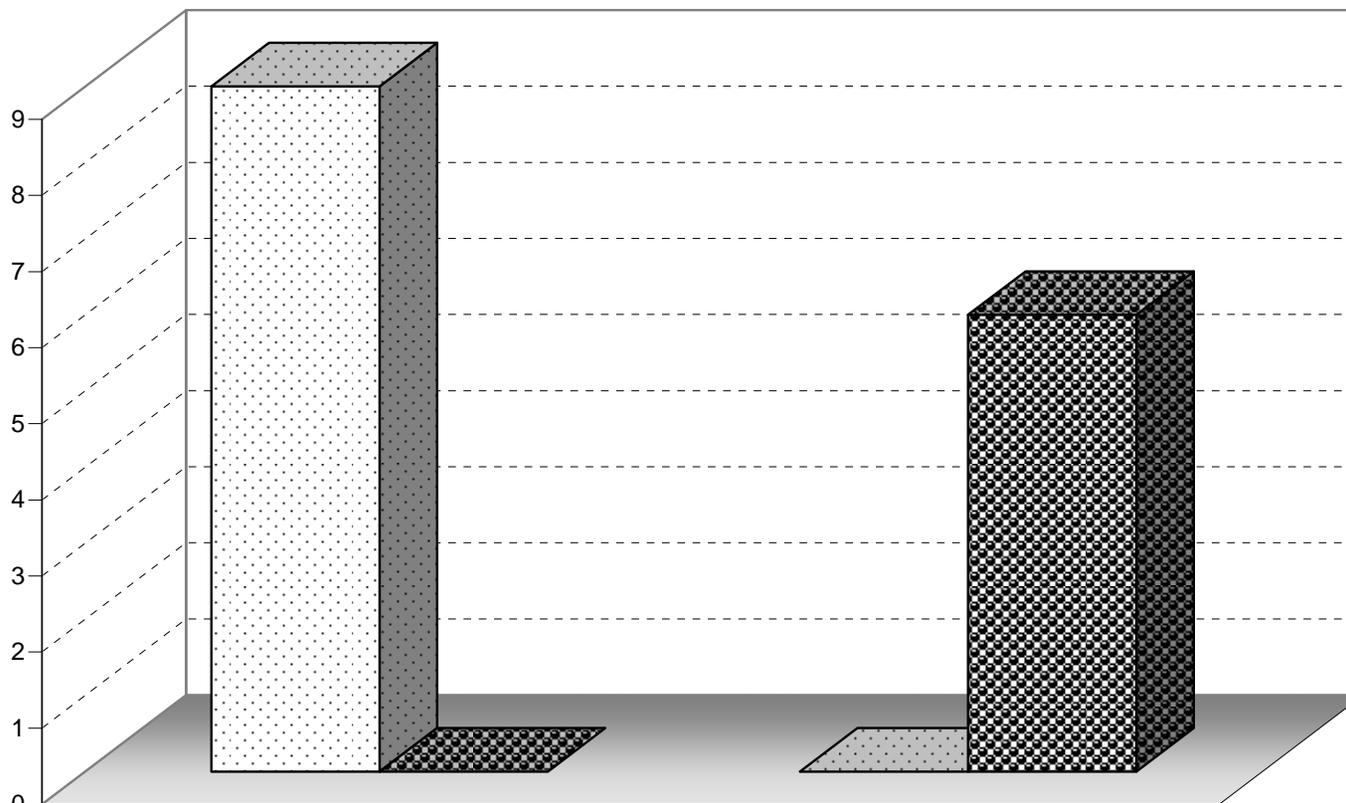
No. de Pregunta	Concepto	Alumnas	Guías y D.G.
9	<p><i>Por favor detalla brevemente los casos de los niños con capacidades diferentes con los que hayas trabajado.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Discapacidad auditiva regular • Autismo, Down, sociópatas, retraso mental.(1) • Hemisferio cerebral derecho más pequeño que el izquierdo, lo que truncaba su desarrollo.(2) • Síndrome de la vejez, con problemas de psicomotricidad, no se podía sentar en el piso, aventaba todo lo que tenía enfrente; discapacidad visual de 90% y sufría de depresión; problemas se psicomotricidad, lenguaje y agresividad.(3) • Parálisis Cerebral, Down y otros.(4) • Down, Retraso mental(5) • Problemas de lenguaje, atención dispersa, falta de límites.(6) 	X	X X X X X X
10	<p><i>¿Cómo fue su integración?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Muy buenos (1,2,4 y 6) • Buenos • Regulares (3 y 5) 	- - 1	4 - 2
11	<p><i>¿Qué influyó en los resultados?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo de los padres (3) • Apoyo de los padres y la atención individualizada del docente (3) • Actitud del docente y el contexto que rodea a los niños (1,2,4,6) • Sin especificación (5) 	1 - - -	- 1 4 1
12	<p><i>¿Contabas con la preparación profesional suficiente, para integrar a éstos niños?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Si • No <p><i>¿Cómo la adquiriste?</i> (1) Estudió Psicología. (4) Tomó un curso de Niños especiales integrados a la educación Montessori (Directora General). (5) En la Licenciatura de educación preescolar y leyendo libros de los casos especiales.</p>	- 1	3 3
13	<p><i>¿Qué sugieres para mejorar la integración de niños con capacidades diferentes?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto a las capacidades diferentes • Capacitación para docentes • Sin respuesta 	4 3 2	3 3 -

Nota: Los números que aparecen entre paréntesis relacionan los conceptos expresados por una misma persona,

¿Qué entiendes por discapacidad? Persona(s) ...

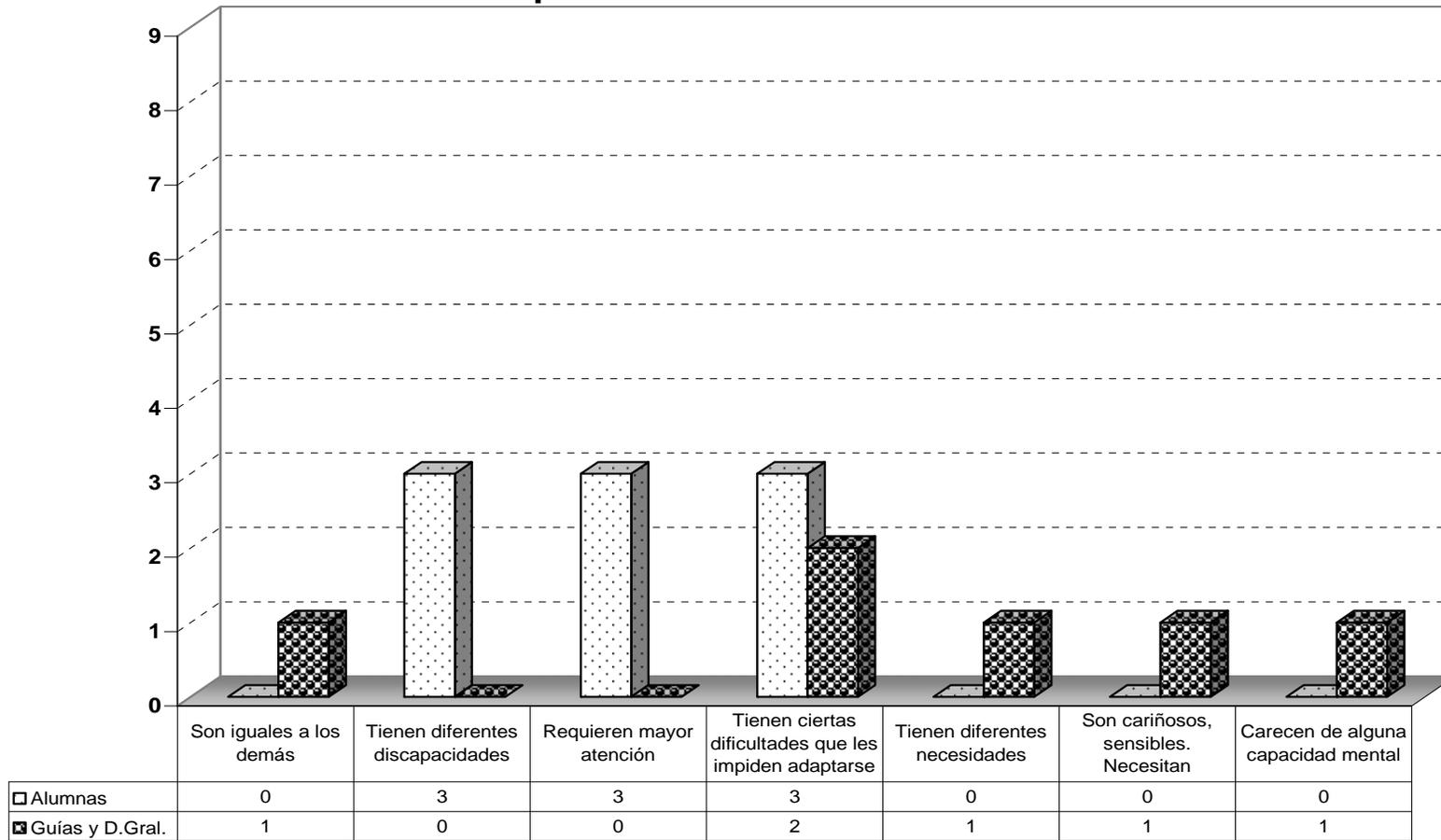


¿Cuál es tu concepto sobre niños con necesidades educativas especiales? Niños...

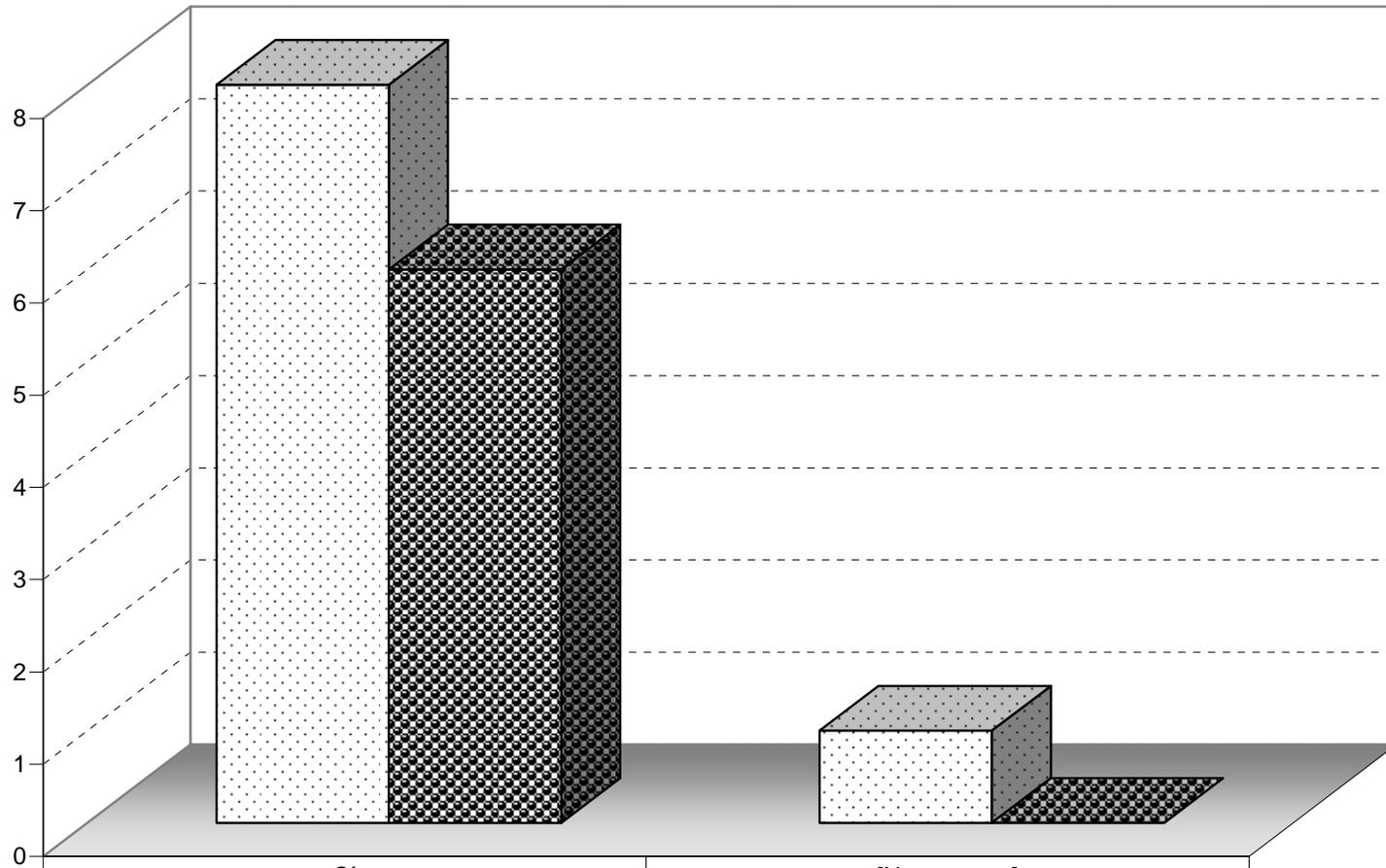


	Requieren de atención más personalizada	Necesitan una atención especial y responden muy bien a ella
☐ Alumnas	9	0
▣ Guías y D.Gral.	0	6

¿Cómo es un niño con capacidades diferentes? Son niños que ...

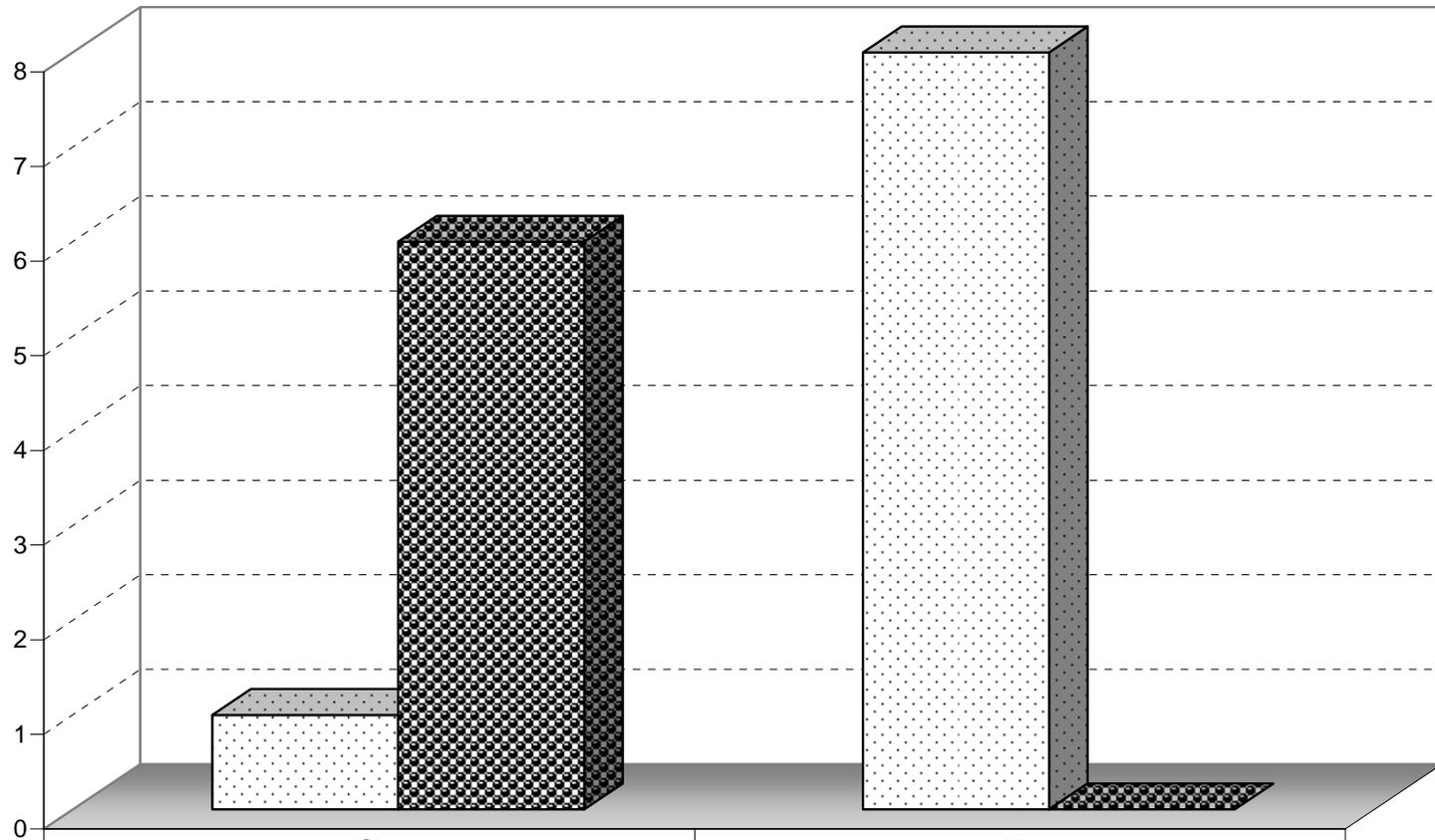


Tu escuela ¿Es integrativa?



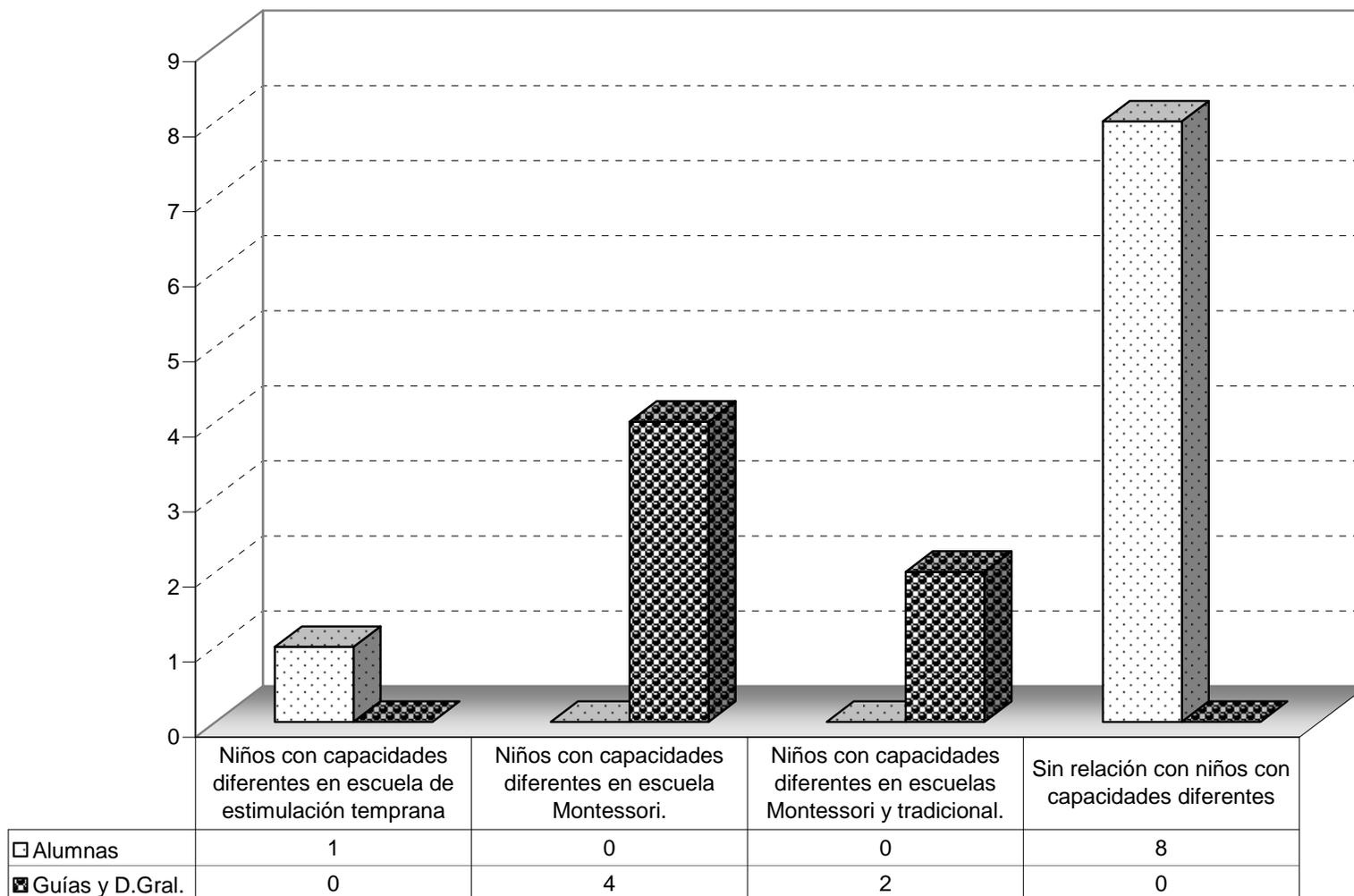
	Sí	[No contesto]
Alumnas	8	1
Guías y D.Gral.	6	0

En tu práctica docente, ¿has tenido en tu grupo uno o más niños con capacidades diferentes?

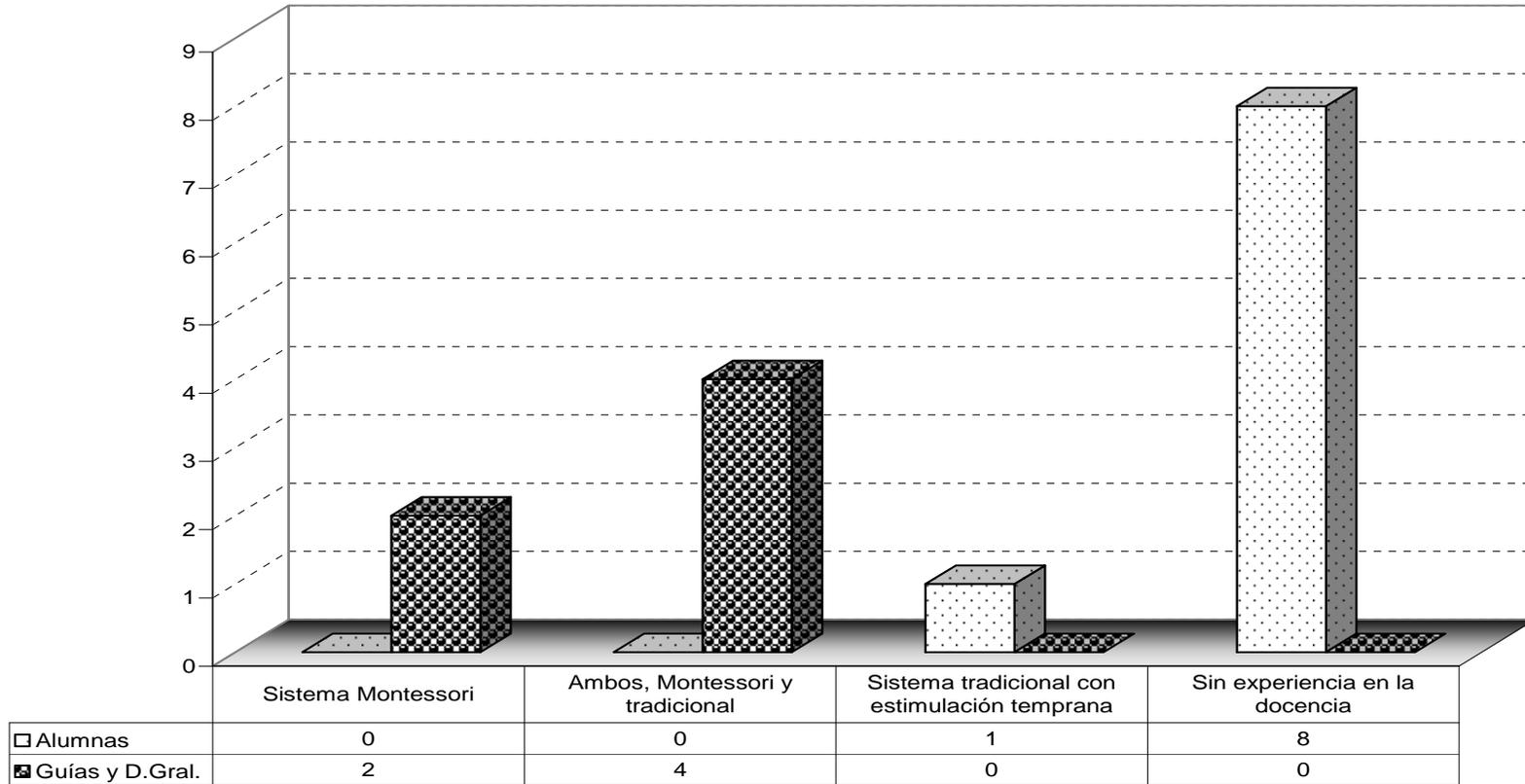


	Si	No
□ Alumnas	1	8
▣ Guías y D.Gral.	6	0

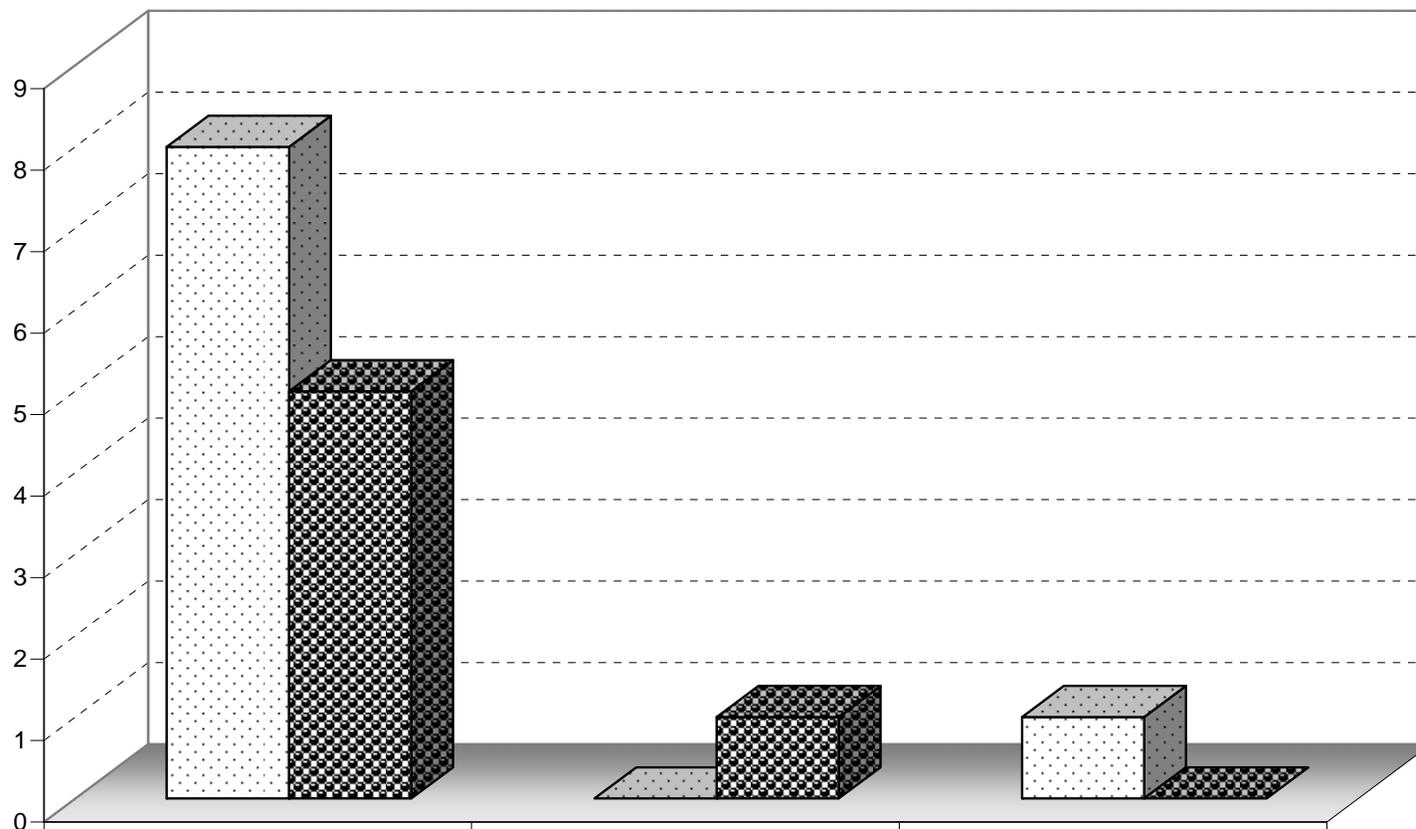
¿En que sistema han estado?



¿Has trabajado en los dos sistemas?

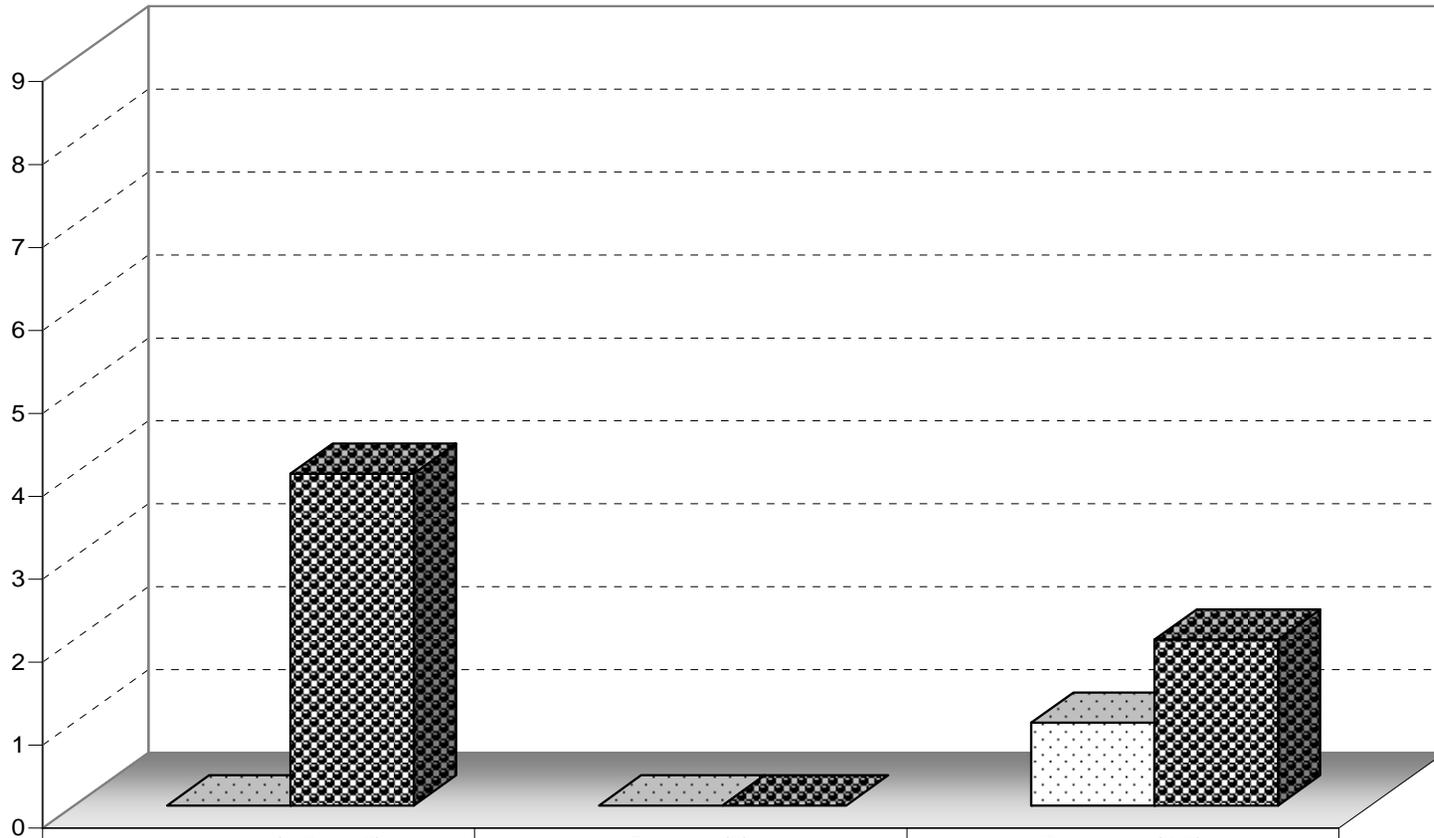


¿Alguno de los dos sistemas, favorece más a la integración de niños con capacidades diferentes?



	Sistema Montessori	Sistema Tradicional	No respondió
Alumnas	8	0	1
Guías y D.Gral.	5	1	0

¿Cómo fue su integración?



□ Alumnas

▣ Guías y D.Gral.

Muy buenos (1,2,4,y,6)

Buenos (3)

Regulares(3,5)

0

0

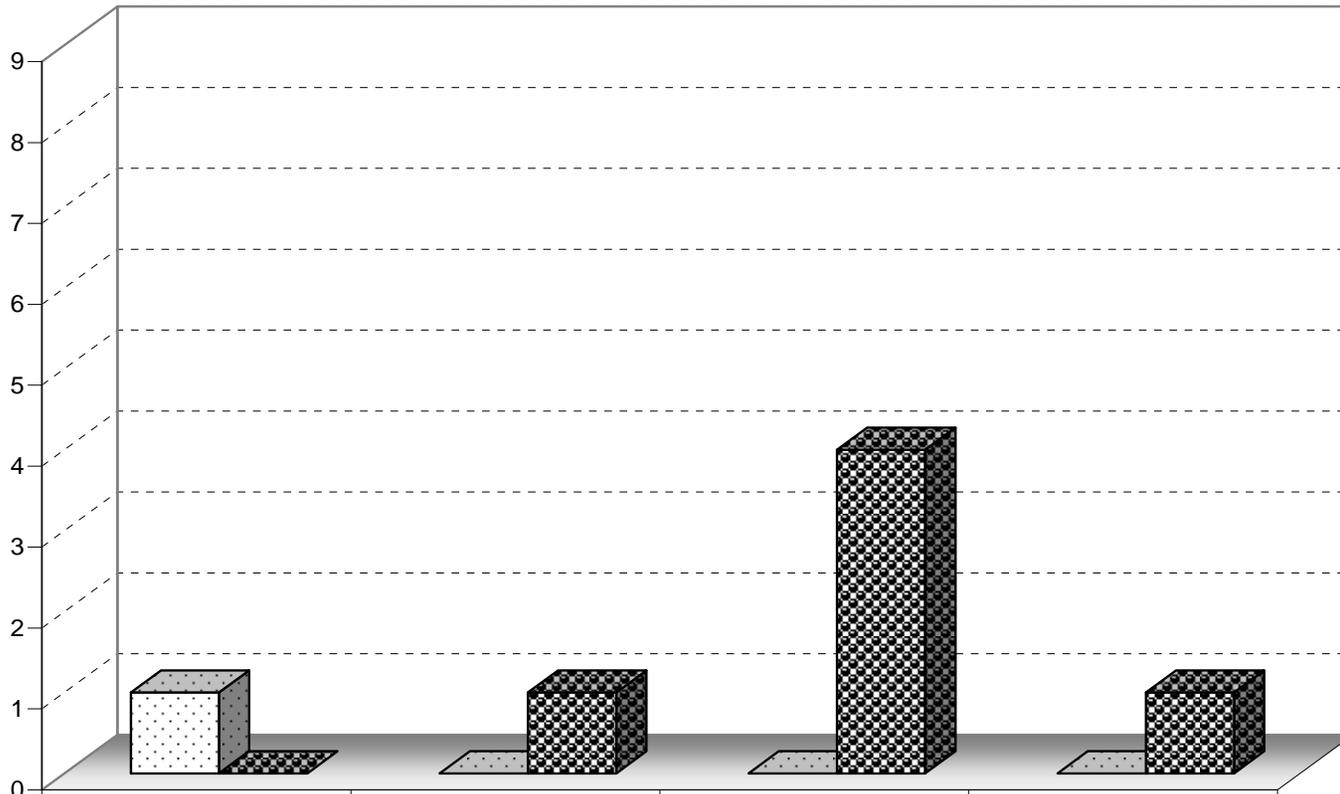
1

4

0

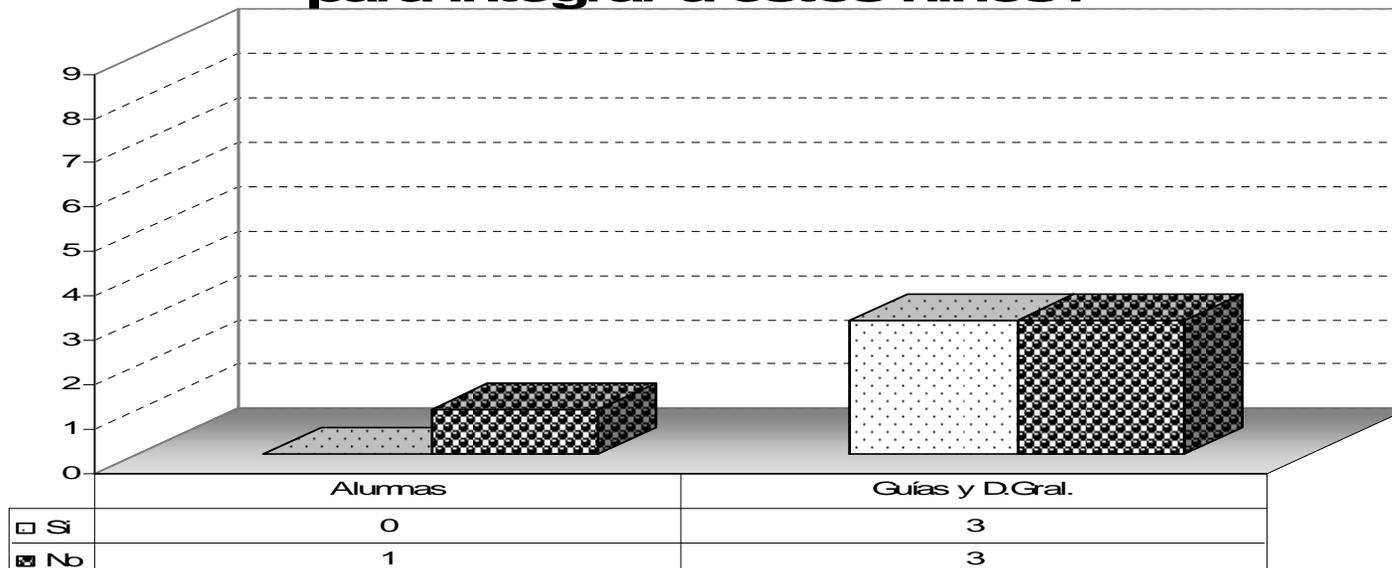
2

¿Qué influyó en los resultados?



□ Alumnas	1	0	0	0
▣ Guías y D.Gral.	0	1	4	1

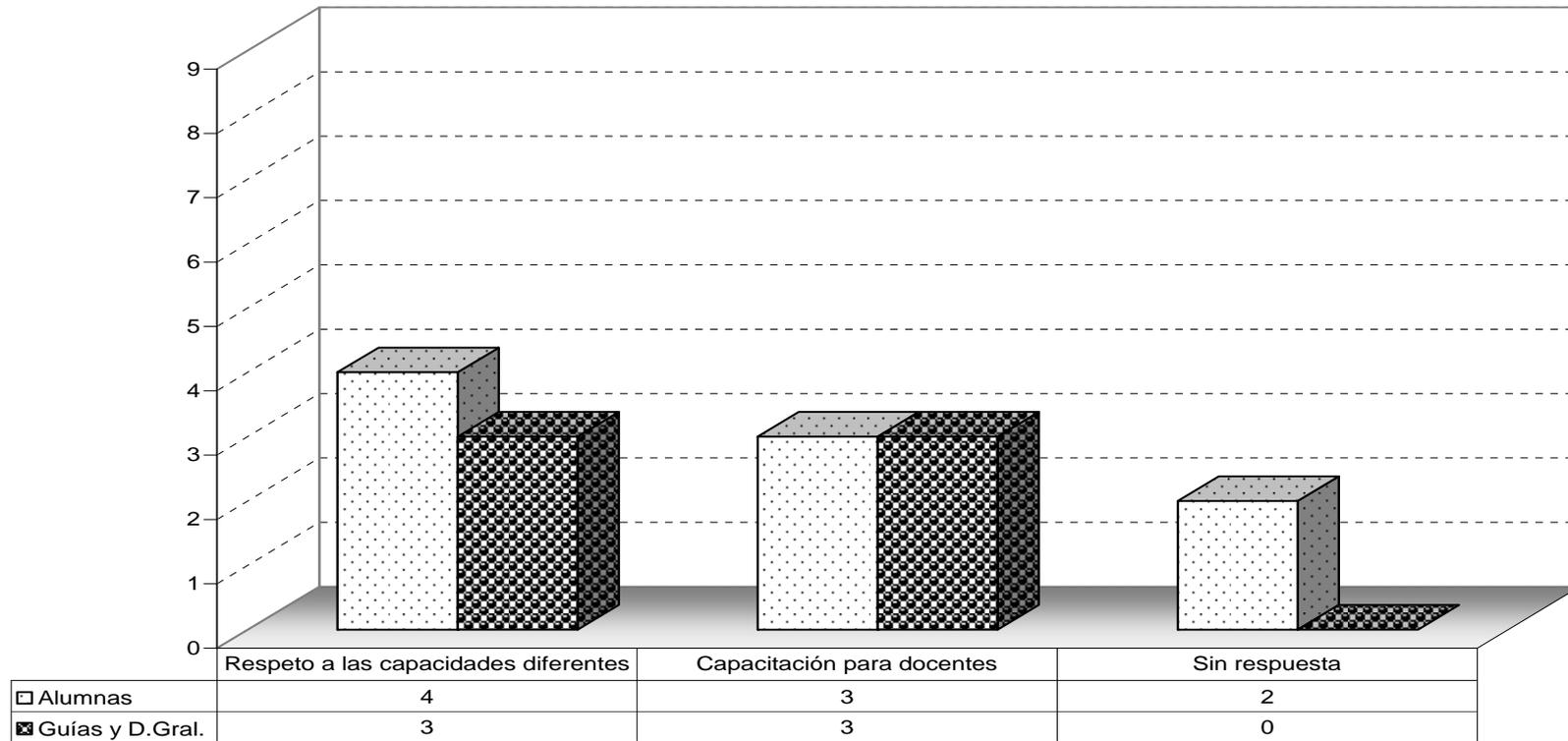
¿Contabas con la preparación profesional suficiente, para integrar a estos niños?



La *Alumna* que no contó con experiencia profesional para trabajar con niños con capacidades diferentes señaló que por medio de pláticas con la mamá de su alumno, pudo apoyar al niño. Por otro lado, comentó que la mamá es la dueña y directora del colegio donde se suscitó esta situación. Por su parte las *Guías* que no contaron con preparación profesional para trabajar con estos niños la adquirieron de la manera que a continuación se detalla:

- (2 y 6) Trabajando de manera empírica y observando.
- (3) Leyendo y practicando acierto-error.

¿Qué sugieres para mejorar la integración de niños con capacidades diferentes?



Como se puede observar en las gráficas anteriores existe mucha discrepancia de conceptos entre las *Guías* -en los casos de niños con capacidades diferentes, así como en su preparación académica, la forma como evalúan los resultados de su experiencia- y, las ideas en las *Alumnas* tienen sobre NEE, que a excepción de una de ellas, las demás no tienen experiencia docente y en algunos casos ni siquiera contacto con alguna persona con NEE en el contexto en el que se desenvuelven.

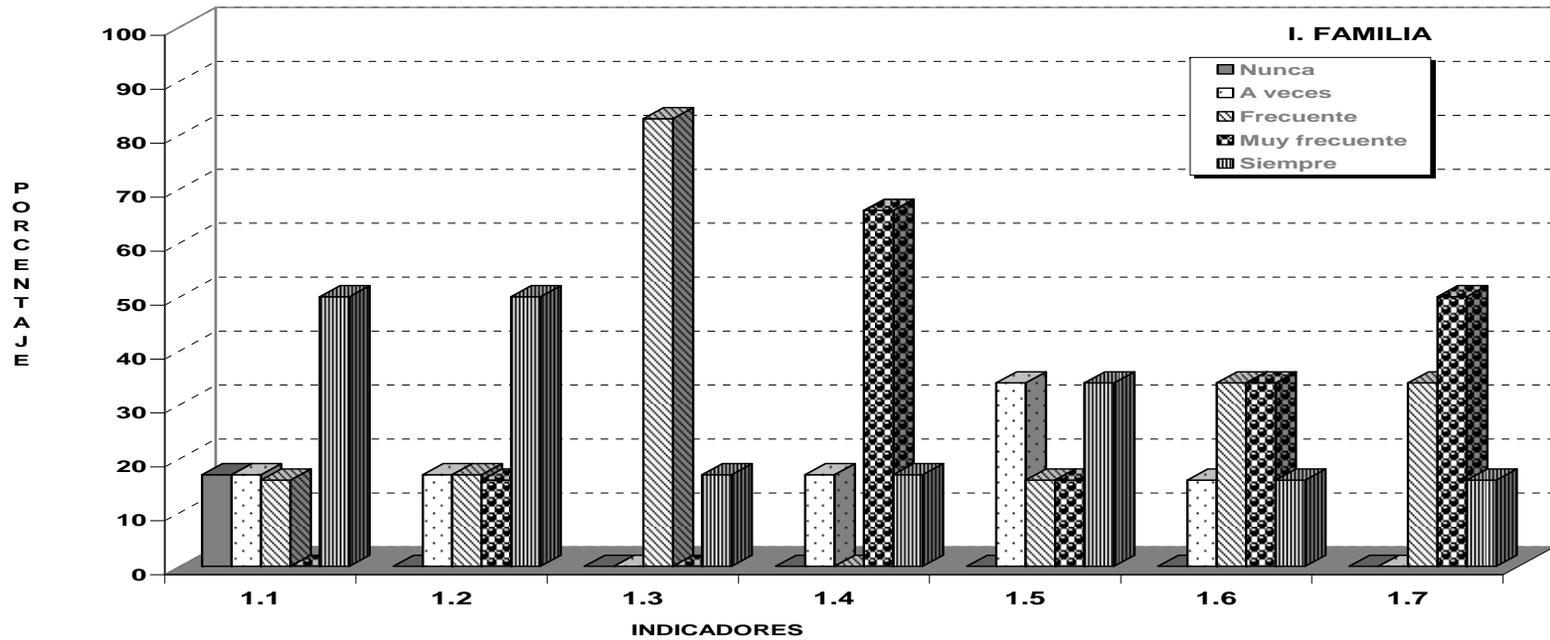
También los resultados de estas investigaciones muestran que la actitud que tomaron las *Guías*, ante la integración de niños con NEE les permitió lograrla; se adaptaron con los recursos que tuvieron a la mano para enfrentar la situación, aunque a pesar de ello les provocó cierto temor vivir la experiencia y aún al pensar volver a enfrentar la integración de niños con NEE continúan sintiendo ese temor. Por esto reconocen que los conocimientos que puedan adquirir, así como el compartir sus inquietudes y experiencias, amén de escuchar las de otros, les sería de mucha utilidad.

En el caso de las *Alumnas*, ante el cuestionamiento sobre el tema de integración sintieron temor y éste despertó en ellas el interés por reflexionar sobre sus propias creencias y experiencias, y por saber qué son las NEE y cómo pueden actuar ante ellas.

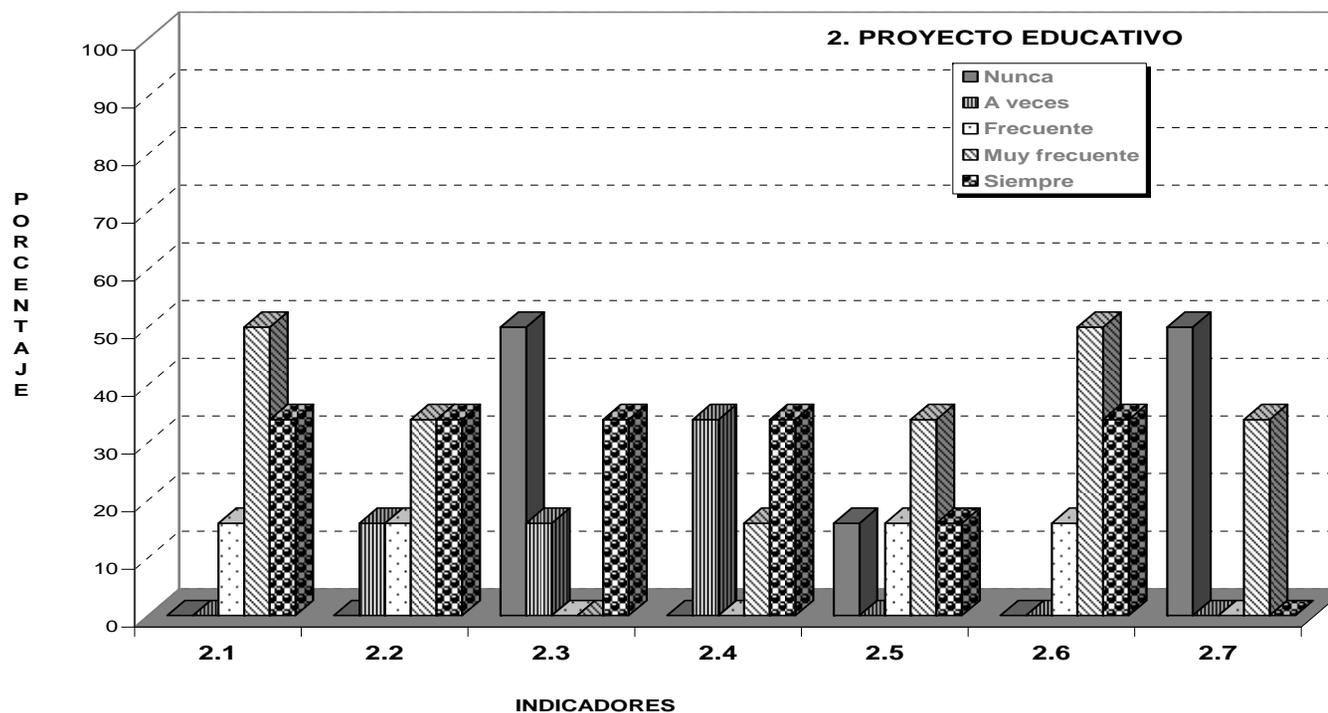
1.3.2 Resultado de indicadores de calidad

Además de los cuestionarios se aplicó un instrumento con Indicadores de calidad "críticos" (Anexo II), adaptados de los Indicadores de Calidad para la Integración Escolar diseñados por FEAPS, (2000) que tienen que ver con la atención a NEE., a cinco *Guías* y una persona administrativa.

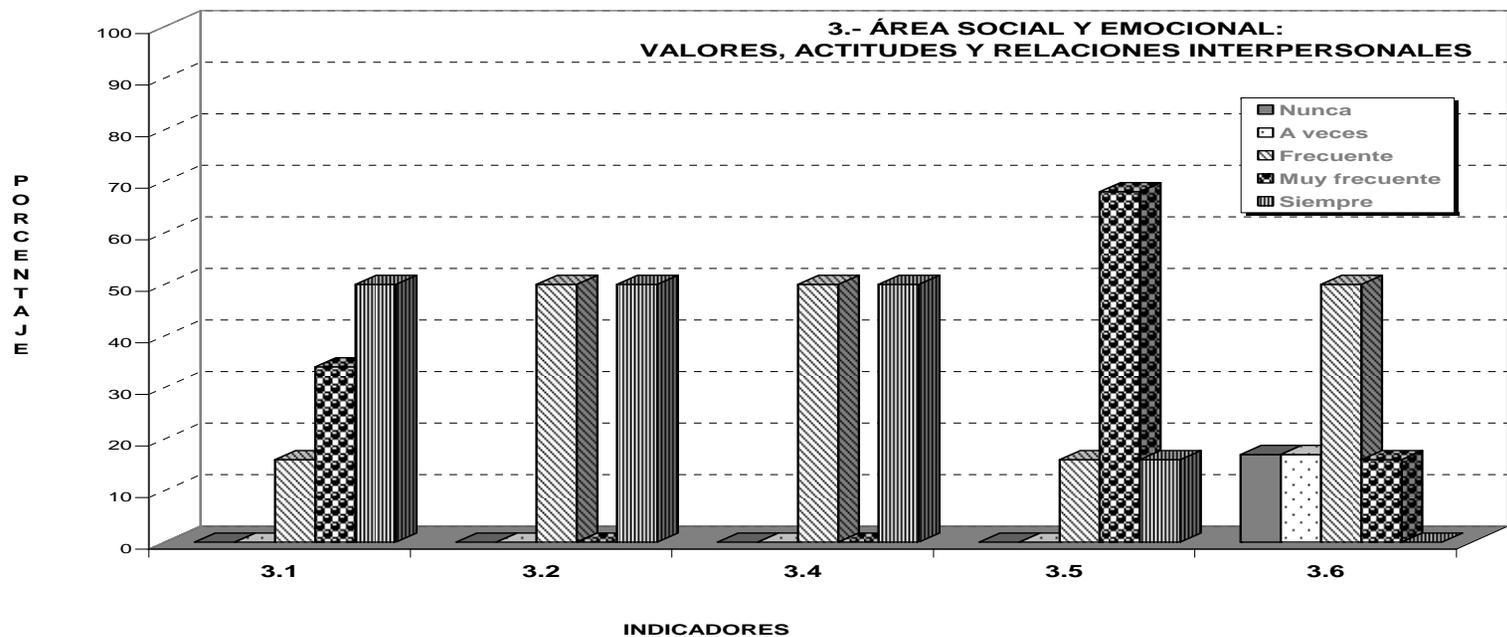
En las gráficas que a continuación se presentan se muestran los resultados obtenidos en la aplicación de este instrumento.



1.1 Conocen por escrito y con antelación, los objetivos, políticas , programas de la institución
1.2 Reciben información del resultado de las evaluaciones y los procesos de aprendizaje de sus hijos
1.3 Participan en los eventos sociales, culturales y deportivos de la Institución
1.4 Existe comunicación efectiva entre padres e Institución
1.5 Apoyan a la Institución en la formación de hábitos, tareas y eventos extracurriculares
1.6 Manifiestan su satisfacción con la Institución y los profesionales a través de canales de autoevaluación establecidos
1.7 La escuela responde a las necesidades de la familia



2.1 La estructura organizacional es conocida y respetada por todo el personal que labora en la Institución
2.2 La Misión y políticas de la Institución son conocidas y aplicadas en la práctica diaria
2.3 Existen programas de capacitación y actualización continuos
2.4 Los directivos tienen capacidad de resiliencia (1) y autoevaluación (2)
2.5 Están establecidos los perfiles de alumnos y maestros y se cubren (2)
2.6 Las instalaciones cubren perfectamente las necesidades y propósitos de la institución y se encuentran en perfecto estado.
2.7 La Misión y la Visión se revisan anualmente o cada dos años en trabajo colaborativo (2)



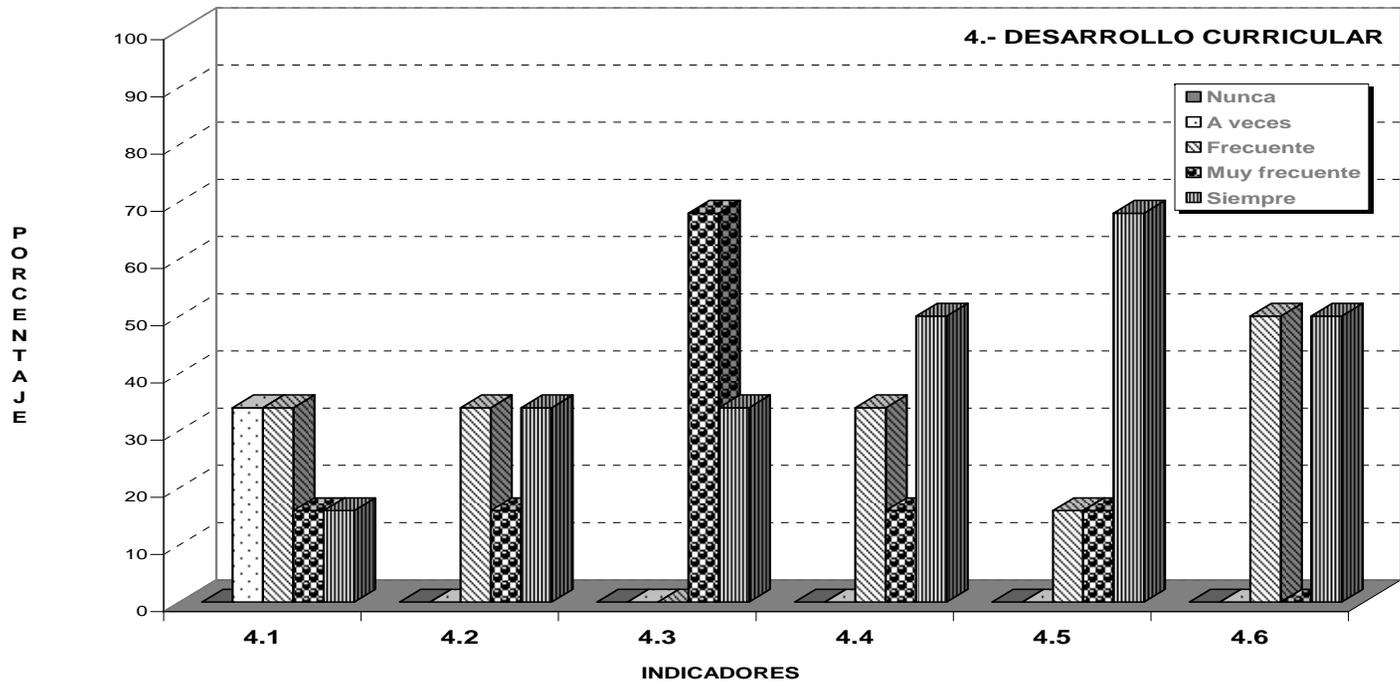
3.1 Existe un ambiente agradable y una actitud de aceptación hacia todos los alumnos de todo el personal de la Institución

3.2 Los directivos generan la participación y trabajo en equipo del personal

3.4 Existe un reglamento formativo que es congruente con la misión y las políticas de la institución en el que se describen claramente las normas institucionales y consecuencias y es aplicado eficientemente
(2)

3.5 Reflexionan los maestros sobre su práctica educativa, tanto a nivel individual como en equipo y se actúa en consecuencia eficaz y periódicamente

3.6 Organizan y promueven acciones de sensibilización e información dirigidas a toda la comunidad sobre las necesidades de los niños



4.1 El currículo es flexible
4.2 Los maestros tienen capacidad de resiliencia (1) y autoevaluación(2)
4.3 Los maestros aplican diferentes estrategias acorde a las necesidades de los alumnos y tomando en cuenta las Inteligencias Múltiples
4.4 Los maestros tienen conocimientos sobre educación y los aplican congruentemente
4.5 Los objetivos se plantean centrados en el alumno.
4.6 La evaluación es formativa, continua, toma en cuenta los procesos y los objetivos.

Nota (1) Resiliencia: capacidad de aprender, adaptarse y trascender la adversidad (2) No respondió. Algunos conceptos no se contestaron, por lo que no coincide que la suma de los indicadores sea 100%.

Se puede observar con los resultados que arrojan estos indicadores que, el Colegio Montessori, así como su comunidad, tienen un área de oportunidad en la capacitación, problemática detectada en el presente proyecto.

Por otro lado, la aplicación de este instrumento periódicamente dentro la institución, puede servir como estrategia de evaluación que permitiría ver la dirección de los avances y/o la necesidad de reforzamiento de las estrategias utilizadas para alcanzar los objetivos planteados.

1.3.3 Entrevista con la Directora General

La Directora General del “Colegio Montessori de Metepec, S.C.” sostiene que la filosofía del colegio está cimentada sobre las tendencias humanas que permiten la expresión a los niños; tales como explorar, ordenar y auto perfeccionarse, bajo la supervisión de un adulto capacitado para ello.

El colegio es integrador, aunque sí establece un límite para la aceptación de niños con NEE: siempre y cuando sean capaces de poderse mover y comunicar, habiendo tenido casos con parálisis cerebral, síndrome de down, con algunos rasgos tipo autismo, leves, con algún otro síndrome: por ejemplo “manitas cortas”.

La directora considera que, a pesar que el Sistema Montessori está hecho para la integración de niños con NEE y las *Guías* están preparadas para recibirlos, existe un poco de temor cuando se enfrentan en la práctica a ello. Éste podría disminuir considerablemente con un taller de capacitación para trabajar con niños con NEE. En su experiencia profesional, ella misma tomó un curso que le permitió ampliar sus conocimientos para trabajar con niños con NEE durante su labor docente.

En el tiempo que lleva funcionando el colegio se han presentado diez casos aproximadamente de niños con NEE y las *Guías* han salido adelante con sus propósitos pero presentando temor e inseguridad.

A la Directora le pareció interesante la propuesta de la capacitación en atención de niños con NEE para las *Alumnas* porque el conocimiento “les podría proporcionar mayores herramientas para mejorar su labor docente”.

1.4 Práctica real y concreta

La materia de Desarrollo Humano la imparto junto con una compañera, siendo el objetivo desarrollar en las estudiantes el autoconocimiento y la capacidad de auto observación, para ayudar a desarrollar con ello una consciencia crítico reflexiva.

Se han utilizado diversidad de estrategias para proporcionar herramientas que permitan a las *Alumnas* conocerse y tomar en cuenta a las demás personas que conforman su entorno, que tomen consciencia de la necesidad de complementarse e interrelacionarse armónicamente y descubrir el poder que poseen con su actitud y su respuesta ante las situaciones que se van presentando cotidianamente.

La metodología tiene un fundamento constructivista, ya que se parte de los saberes de las *Alumnas*, la percepción que tienen de sí mismas, de sus relaciones, de la eficacia en su comunicación y sus habilidades para trabajar con los niños; centrando la atención en ellas, estableciendo la *zona de desarrollo próximo* y el *andamiaje* necesarios para lograr un *aprendizaje significativo* por medio de experiencias vivenciales, donde las participantes, en un clima de respeto, exploran las dimensiones de su persona; la responsabilidad e influencia que pueden tener en su entorno.

La clase se desarrolla en un formato de exposición (teórica, películas, dinámicas de grupo), discusión y experimentación activa. Con espacios para la reflexión que conduzcan al reforzamiento del aprendizaje y la auto observación, de tal manera que permite a las *Alumnas* llegar a diferentes conclusiones, que al ponerse en común, enriquecen a todo el grupo y se fomenta la aceptación de la diversidad, la reflexión crítica y la sociabilización del conocimiento aumentando la consciencia de las integrantes al desarrollar la *metacognición* y *autorregulación*.

Las clases tienen una duración de hora y media a la semana que se suspenden en algunos periodos, cuando las alumnas tienen que practicar en otras escuelas.

A continuación se describe un ejemplo de las clases:

Al iniciar siempre se les pregunta a las *Alumnas* si tienen algún pendiente que quisieran tratar, (ya que si existe una situación apremiante la atención de las chicas disminuye o se anula); si lo hay, se trabaja sobre él utilizando el sistema Mayéutico (a base de cuestionamientos) para ayudarlas a tomar consciencia de sus ideas, creencias, fortalezas, áreas de oportunidad y actitudes, y responsabilizarse sobre sus decisiones y las consecuencias que éstas generen.

De no existir ninguna situación apremiante, se desarrolla el tema planeado; por ejemplo: “La Motivación”, con la exposición de una película que muestre los tipos de motivación: intrínseca y extrínseca y tipos de necesidades, así como su jerarquía. Posteriormente se reflexiona sobre las acciones de cada personaje de manera grupal, las estudiantes exponen ejemplos personales, se llegan a conclusiones, y a continuación se les proporciona la fundamentación teórica: Pirámide de Necesidades de Maslow, para después compararla con las conclusiones de la reflexión sobre la película y casos personales.

El orden establecido en la aplicación de las estrategias utilizadas permite que las *Alumnas* a través de los personajes, perciban sus propias personalidades, para después observarlas a través del tamiz de la fundamentación teórica, con lo que se les proporciona elementos para desarrollar la reflexión crítica que conduce a un aprendizaje significativo así como la habilidad de metacognición.

Quesada (2001, citado en Tobón, 2006) a esta manera de enseñar al alumno a desarrollar habilidades de metacognición que lo ayudan a que se convierta en un estudiante autosuficiente que sea capaz de regular su autoaprendizaje, le denomina *docencia estratégica*.

Cabe destacar que con esta docencia estratégica se han logrado los objetivos planteados a lo largo de la labor realizada con todos los grupos de *Alumnas* con los que se ha tenido la oportunidad de trabajar hasta la fecha.

Capítulo II Marco teórico

2.1 La función docente en una práctica reflexiva.

¿Por qué el maestro necesita capacitarse?

En los últimos años el sistema educativo ha puesto un constante interés en el profesor como mediador del aprendizaje, por un lado porque las escuelas se han vuelto inclusivas y el docente tiene que utilizar sus conocimientos para desarrollar su capacidad creativa e intuición y así atender las diferencias individuales de los alumnos y, por el otro lado porque al avanzar la tecnología y la forma de acceder a la información, no es el docente el poseedor de todos los saberes y además éstos no son estáticos sino dinámicos, ya que continuamente se descubren nuevas cosas, causas y efectos en cualquier tema; por lo tanto, el profesor necesita estar en un continuo proceso de capacitación y actualización y así responder a las demandas actuales.

El profesor deja de ser el trasmisor del conocimiento y el ente activo ante un grupo de alumnos pasivos que solo aprenden lo que el primero les ofrece, para comenzar a ser el que articula el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de sus creencias, conocimientos, experiencia, habilidades y actitudes, en una palabra con todo su ser, en el convivir cotidiano dentro del aula y ante un grupo de estudiantes que son capaces de participar de manera activa en este proceso desde sus propias y diferentes características y necesidades, complementándose todos entre sí.

Cada alumno, el grupo escolar y el contexto al que pertenece son diferentes, por tal motivo el docente requiere estar en un proceso constante de crítica reflexiva y capacitación, que le permita tener mejores herramientas para ejercer su función como mediador del conocimiento, involucrando a los alumnos de manera más participativa y, para la toma de decisiones con respecto al “qué”, “cómo”, “para qué” y “cuándo” enseñar, haciendo su práctica de mejor calidad, en lugar de considerarse el conocedor y autoridad reconocida e insustituible para el aprendizaje de los alumnos, como era considerado tradicionalmente.

La educación era concebida como un *Proceso-producto*, denominado *Modelo técnico* (Marchesi y Martín,1998); la conducta del profesor determinaba el progreso de sus alumnos y era observada objetivamente por la naturaleza de sus preguntas; la

presentación de sus materiales por adelantado; su respuesta derivada del actuar de sus alumnos dentro del aula; la distribución de su tiempo, relacionado esto con la reacción/asimilación de sus alumnos; con clases estructuradas y el reforzamiento positivo que les proporcionaba a los alumnos.

Como se puede observar, se valoraba al profesor en base a sus habilidades técnicas, esta evaluación era limitada, sin considerar la participación activa del alumno en su propio aprendizaje.

A partir de la Reforma Educativa en México (1993), el proceso de enseñanza – aprendizaje, se concibe como un proceso de Investigación-Acción (IA), término acuñado por Kurt Lewin (1944), que Marchesi y Martín (1998) posteriormente lo llamaran *Modelo Crítico-reflexivo*.

En este modelo el profesor se convierte en un mediador del conocimiento cuyas características actitudinales son: crítico reflexivo, flexible, investigador de aula, entre otras, su práctica debe ser fuente de conocimiento, que le permite regular su propio proceso de enseñanza.

El proceso de reflexión, se realiza de manera compartida con el colectivo escolar, es un proceso de auto observación y de observación del contexto, que requiere de diálogo, trabajo en equipo, cooperación, ya no de un trabajo individual.

Schön (1987, citado en Marchesi y Martín 1998), sostiene que existen dos tipos y fases de reflexión:

- a) *Reflexión sobre la acción*: Tiene lugar después de haber actuado, luego de haber dado una clase, se analizan cuáles fueron los resultados en el aprendizaje de los alumnos, su actitud, atención, interés, si se cubrieron los objetivos planteados y sobre estos resultados se elabora la nueva planeación.
- b) *Reflexión en la acción*: Es un proceso que se produce en el momento en el que se está llevando a cabo la acción o clase misma y, permite en ese momento, ir ajustando los cambios para lograr los objetivos propuestos.

Además de estos dos tipos o momentos de reflexión se considera prudente mencionar una tercera clase, la *reflexión diagnóstica*, que tiene lugar antes de iniciar la acción, al

principio del ciclo escolar, cuando el grupo con el que va a interactuar el profesor es nuevo para él, a partir de la misma tomaría decisiones y comenzaría a elaborar su plan de trabajo, teniendo en cuenta las características individuales de sus alumnos y de su grupo.

Para Lewin (1946) el proceso de la IA consta de tres fases que son: acción-reflexión-acción, traducándose en: análisis e interpretación, plan de acción y evaluación.

Marchesi y Martín, (1998), consideran que la toma de decisiones depende del pensamiento del profesor, que es un proceso

(...) multidimensional, dinámico y cambiante que exige respuestas rápidas y contextualizadas en las que se puede hacer poco uso de rutinas preestablecidas y comportamientos estereotipados. El profesor es (...) un procesador activo de la información disponible con el fin de tomar las decisiones más adecuadas. (p.383)

Cuando el profesor desarrolla una actitud reflexiva, aumenta la consciencia sobre sus creencias, y la influencia que las mismas tienen en su práctica, las critica, es decir las evalúa y establece las modificaciones que necesita hacer a partir de los resultados que obtenga, para romper paradigmas que limitan su creatividad y con ello su acción docente, apoyándose en las teorías de educación y la actualización de sus conocimientos.

La capacitación que requiere el docente para convertirlo en un maestro crítico reflexivo, sugiere Shulman (1986, 1987, citado en Marchesi y Martín 1998), implica tomar en consideración las categorías del conocimiento, que son: el contenido, los principios pedagógicos generales, el currículo, el contenido pedagógico, las características de los alumnos, los contextos educativos y las metas de enseñanza, puesto que influyen en su pensamiento y conducen su acción docente.

Además de los conocimientos, señalan Marchesi y Martín (1998), que se pueden integrar como “saber contenidos” el profesor tiene un “saber enseñarlo” que es su sello personal, se refiere al cómo transmite estos contenidos a sus alumnos, cómo se relaciona con ellos, en su propio estilo de enseñanza, los resultados que espera de los

mismos y qué lo impulsa a proceder de determinada forma. Todo este sello personal basado en sus creencias, pueden ser observadas y modificadas con el objeto de mejorar el ejercicio de su práctica docente.

Este mejoramiento de la práctica docente implica ayudar al alumno a desarrollar competencias. Torrado (2000, citado en Tobón, (2006) las define como: “capacidades individuales que son condición necesaria para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la ciudadanía”. (p.32)

Schön (1992, 1998, citado en Tobón 2006) al respecto señala:

La docencia estratégica consiste en la comprensión y regulación que los docentes realizan del proceso aprendizaje – enseñanza, con el fin de formar determinadas competencias en sus estudiantes y, al mismo tiempo, construir y afianzar sus propias competencias como profesionales de la pedagogía, teniendo como guía la formación humanista integral (*proyecto ético de vida*), la transdisciplinariedad, la apertura mental, la flexibilidad, las demandas sociales y económicas y el entretrejo del saber mediante la continua reflexión de la práctica. (p.197)

Schön en la anterior definición toma en consideración todos los elementos que integran la relación enseñanza – aprendizaje y que se afectan entre si. En la educación tradicional éstos no se tomaban en cuenta, por lo que este nuevo enfoque implica un cambio de paradigma en cuanto a la formación de docentes.

El proceso de cambio en la formación de profesores, para Ross y Regan (1993, citados en Marchesi y Martín 1998), consta de cuatro fases:

- a) *Disonancia*: es la toma de consciencia de los docentes sobre las deficiencias y contradicciones de sus teorías.
- b) *Síntesis*: reestructuración de sus teorías a partir de la reflexión de su práctica y nuevos conocimientos adquiridos.
- c) *Experimentación*: ponen a prueba las estrategias y reflexionan sobre su resultado.
- d) *Integración*: análisis de los cambios logrados en pensamiento y acción.

Este proceso de cambio es continuo, dinámico, e induce al profesor a desarrollar una actitud crítica reflexiva sobre su práctica docente, se traduce en un pensamiento práctico y se construye de la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción, la que permite valorar y comprender sus comportamientos, las consecuencias en el proceso educativo y las modificaciones que necesita hacer para favorecer el aprendizaje significativo de sus alumnos.

El proceso de reflexión crítica tiene una influencia social, ya que incluye todo el contexto, no solo la actuación del docente, sino la de los alumnos con sus diferencias, la escuela, la familia y la sociedad en la que está inmerso todo el grupo.

Miguel López Melero (1999) comenta al respecto:

(...) es que tenemos que ir creando una cultura escolar que permita atender al alumnado respetando sus diferencias, de tal manera que el pensamiento pedagógico del profesorado cambie y consideren a las personas diferentes cognitiva, social, cultural y étnicamente como ocasiones para mejorar su práctica profesional (...) (p.31).

Esta creación constante sobre la reflexión cotidiana de su acción docente, les permite a los profesores superarse profesionalmente y sobre todo, como afirma López Melero, a ser mejor persona.

El modelo que coincide con ésta formación de los docentes se le conoce como *Constructivismo*.

Marchesi y Martín (1998), señalan al respecto

(...) el aprendizaje como un proceso de construcción de significados y atribución de sentido, y la enseñanza como la ayuda necesaria para que este proceso se produzca en la dirección deseada. Una enseñanza de calidad, una enseñanza eficaz, es aquella que ofrece una ayuda contingente, ajustada y sostenida a los alumnos durante su proceso de aprendizaje.

La función del docente (...) es facilitar la actividad mental de los alumnos que les permita construir nuevos conocimientos a partir de la reconstrucción y reorganización que ya poseen. (p.388, 389)

Se enfatiza que en el modelo constructivista, el docente es concebido como mediador del conocimiento, ya no se considera como poseedor total del mismo, como al profesor tradicional en el conductismo. Además se centra la atención en el alumno prestando interés en sus necesidades particulares, siendo la educación para todos, incluyendo a "todos" los niños con "todas" las diferencias, étnicas, sociales, intelectuales, etc. en la misma escuela y con los mismos derechos.

Dicho de otra forma: "(...) la construcción individual del conocimiento que llevan a cabo los alumnos está inserta en, y es inseparable de, la construcción colectiva que llevan a cabo los profesores y alumnos en (...) el aula" (Coll 1998, citado en Marchesi y Martín, 1998, p. 164).

Esta construcción del conocimiento se va logrando cotidianamente en la interacción social, donde se interioriza lo externo, esta situación ha sido estudiada por Vygotsky (1896-1934) y Bruner (1915-) como los autores más significativos y cuyas teorías forman parte del todo el metodología constructivista, de estas mismas destacan dos conceptos muy importantes para este proyecto: la *zona de desarrollo próximo* y el *andamiaje*.

La *zona de desarrollo próximo (ZDP)* de Vygotsky: "es la distancia entre el nivel actual de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea". (Marchesi y Martín, 1998, p.389).

Al nivel actual de resolución se le conoce con el nombre de *nivel de desarrollo real*.

Cubero y Luque (1998 citados en Marchesi y Martín 1998) comentan que además de las personas, son agentes activos en la zona de desarrollo próximo, los libros, videos, soporte informático, etc., o sea que en la escuela todas las actividades educativas por lo tanto son una zona dinámica que está en continuo movimiento.

Por otro lado, a la ayuda que se le presta a la persona para alcanzar la independencia, Bruner (1976) le llama *andamiaje*.

Papalia, Wendlohos y Duskin, (2001), lo definen como:

(...) el apoyo temporal que padres, madres u otros adultos dan a un niño para que haga una tarea, hasta que pueda hacerla por sí solo. Cuanto mayor sea la dificultad de un pequeño, mayor será la orientación que el adulto debe proporcionarle. Cuando el chico puede hacer la tarea sin ayuda, el adulto retira el andamiaje porque ya no lo necesita. (p.36)

Basándose en lo anterior se puede concluir que a partir de los conocimientos previos que tenga el alumno y de sus características y capacidades, se establece la zona de desarrollo próximo que no tiene que ser la misma para todos. El profesor tiene el rol como el mediador que utiliza un andamiaje para apoyar al alumno para alcanzar un nuevo conocimiento o habilidad, que a su vez se convierte en zona de desarrollo real y nuevamente se establece la zona de desarrollo próximo para la construcción de un nuevo conocimiento y así sucesivamente.

El aprendizaje se convierte desde esta óptica en un proceso continuo de construcciones dentro de una comunidad guiada por el docente, en el cual el profesor también es un aprendiz de resolución de situaciones a las que se vaya enfrentando en la realidad en el aula.

Para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje se utilizan las *estrategias de aprendizaje* con el objetivo de lograr que el alumno sea autónomo; se trata de regresar la responsabilidad del aprendizaje al alumno y se enfatiza el desarrollo de la capacidad de reflexión crítica ante todo.

Dentro de un sistema Montessori, la *Guía* utiliza la zona de desarrollo próximo y el andamiaje como herramientas cotidianas, pues este sistema está diseñado para partir del nivel de resolución del niño, tomando en cuenta su etapa de desarrollo y características individuales. Por ejemplo, en el *Área de vida práctica*, para enseñarles a amarrarse las agujetas, se les muestra primero cómo hacerlo, paso por paso, sin hablar solo mostrándole físicamente cómo se hace, posteriormente se le permite hacerlo al

niño, observándolo y repitiendo la *Guía* la acción con apoyo verbal, hasta que el niño logra realizarla por sí mismo. Una vez lograda esta habilidad se procede igual con otro concepto y así sucesivamente.

En la toma de conciencia de la ZDP y la utilización de los andamiajes necesarios dentro de la enseñanza-aprendizaje, se requiere tomar en cuenta las características que debe desarrollar un buen profesor, en éste caso la *Guía*.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1993) – organismo que tiene como objetivo la producción de indicadores educativos sobre los sistemas de sus países miembros incluyendo comparativos internacionales del rendimiento escolar de los alumnos, define las características de un buen profesor y Hopkins y Stern (1996) citados en Marchesi y Martín (1998) lo complementan con:

- 1.- *El compromiso*: la fuerza motriz o voluntad de ayudar a sus alumnos.
- 2.- *Afecto hacia los alumnos*: paciencia, perseverancia, apoyo a la autoestima, respeto, empatía y sentido del humor.
- 3.- *Conocimiento de la didáctica específica de la materia enseñada*: manejo de habilidades docentes que permitan facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 4.- *Dominio de múltiples modelos de enseñanza y aprendizaje*: flexibilidad ante las diferencias de sus alumnos, sus tiempos, formas de resolución de problemas y de acceso a los conocimientos.
- 5.- *La reflexión*: en y sobre la práctica, capacidad de aplicar teorías propias, comprender el contexto en el que está inmerso y crear estrategias para actuar. Capaz de aceptar el cambio continuo.
- 6.- *El intercambio de ideas y el trabajo en equipo*: compartir vivencias, errores, nuevas iniciativas, escuchar opiniones y valorarlas.

Además un buen profesor, como señala López Melero (1999) se percata de que es un ser humano, que además de los contenidos que va a enseñar, tiene una ideología, creencias, emociones y sentimientos al igual que sus alumnos, que es algo que tiene que relacionar en su quehacer cotidiano para lograr una mejor calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.2 Fundamentación teórica de temas del programa de capacitación

Como se detalló anteriormente, para solucionar la problemática detectada, se propone la implementación del programa de capacitación a las *Alumnas* para entender y atender las NEE.

Se considera que la base para poder aceptar las NEE de los alumnos, es reconocer el concepto de *diferencias* y entender su utilidad. Como se comentó anteriormente, al ser “educados” los individuos en la aceptación de igualdades se provoca que el cambio de paradigma pueda ser muy amenazante.

La *Teoría de asimilación del aprendizaje* de Moreira (2000, citada en Marchesi y Martín 1998), explica claramente como hay aprendizajes cotidianos tomados del contexto que son significativos, considerados una *concepción alternativa*, que forman parte de la estructura cognitiva del individuo, que no pueden ser borrados porque dejan huella y son resistentes al cambio, sin embargo, sí se pueden modificar y con ello conseguir una transformación de la acción.

A estos aprendizajes cotidianos, tomados del contexto, Delval (2002) los denomina *modelos*, y describe su función de la siguiente manera:

“Para actuar dentro de su entorno el individuo necesita modelos o representaciones de él. (...) Todo el conocimiento está organizado por medio de esos modelos y dentro de ellos se realiza nuestra acción (...) y son parcelas de la realidad que varían de unos a otros. (p.96, 97)

Por lo tanto, el proyecto está diseñado para que las *Alumnas* tomen consciencia de sus propios modelos, además, de cómo convivimos con diferencias todos los seres humanos, que éstas nos complementan y que no somos conscientes de ellas muchas veces; de tal manera que al reconocer las diferencias cotidianas, puedan después reconocer y aceptar las diferencias significativas, como las NEE para lograr la integración armónica de los niños con estas características.

A continuación se detalla la fundamentación teórica de cada uno de los temas elegidos para el programa de capacitación, cuya planeación será detallada en el Capítulo III inciso 3.3 Actividades del Proyecto de Innovación.

2.2.1 Los órganos perceptuales

Este tema se considera importante por ser la forma más sencilla y objetiva de presentar y conscientizar a las *Alumnas* sobre las diferencias que existen de ellas mismas con las otras personas que las rodean en los diferentes contextos en las que viven; que además, es el punto de partida en la interrelación: la percepción del exterior.

Sánchez, et al., (1983), sostienen que la percepción implica el

Análisis interpretativo de un conjunto de datos, a partir del cual el sujeto obtiene información.

(...) no puede entenderse como un proceso pasivo (...) Los esquemas cognitivos (experiencia previa, memoria) entran en juego en el proceso en la medida en que dirigen la exploración perceptiva y determinan tanto los procesos de búsqueda del objeto como los de extracción de información a partir de éste. A su vez la información que se extrae del objeto modifica los esquemas cognitivos.

(...) podría ser definida como una actividad guiada por unas *expectativas* que son guiadas, a su vez, por la información obtenida como consecuencia de esa actividad (...) según Bruner, puede entenderse como un proceso de decisión de respuestas, consistente en la formulación y comprobación de hipótesis sucesivas (...)

En la percepción no solo entran en juego factores cognitivos; variables *emocionales* y *motivacionales* ejercen, de alguna manera, su influencia.
(p.1091)

El ser humano percibe, se relaciona y conoce la realidad por medio de los órganos sensoriales que son cinco: vista, oído, olfato, gusto y tacto.

Cada órgano sensorial o *sentido* es diferente y, a su vez, cada uno de ellos percibe cualidades diversas del exterior y de esta forma se complementan para lograr una

percepción mayor, integral, provocar sensaciones agradables, que nos permiten disfrutar de la vida y sensaciones desagradables que nos protegen del peligro.

Desde que se está formando, aún dentro del vientre de la madre, el niño está percibiendo estímulos del exterior y los va decodificando, con lo que se provocarán más diferencias en la percepción de la realidad y la interpretación de la misma.

¿Estamos conscientes de la diferencias?

Imagine por un momento el color que más le agrada y pinte todo del mismo color, usted mismo, su ropa, las paredes, todo lo que le rodea, todo, absolutamente todo,... ¿logra usted percibirse?, o el olor que más le agrada, ¿qué pasaría si todo, absolutamente todo oliera igual?, una flor, el petróleo, un alimento putrefacto o todo tuviera la misma temperatura, sabor, el fuego, el hielo el clima durante todo el año, ¿Sería peligroso para nuestro organismo? ¿para nuestra salud?. Además se perdería la singularidad, la belleza, la capacidad de sorprenderse ante la diferencia.

Es por eso que la naturaleza ha creado diferencias, para distinguirse y complementarse unas a otras.

Por lo tanto, ya que cada órgano perceptual tiene diferentes funciones y capacidades, se considera interesante reflexionar sobre cada una de ellos de manera independiente.

Vista.

Los ojos son los órganos con los que podemos percibir todo lo que nos rodea por medio de imágenes.

Sánchez, et al. (1983), describen el proceso de la siguiente forma:

El haz luminoso penetra en el interior del globo ocular a través de la pupila. La imagen de los objetos se refleja, invertida, sobre la retina, donde tiene lugar una operación transductora que convierte la energía luminosa en impulsos nerviosos. La retina consta de tres capas: conos y bastones, células bipolares que se sinaptan con ellos, y células

ganglionares, cuyas fibras componen el nervio óptico. Los conos son responsables de la visión diurna y de la visión cromática; los bastones intervienen en la visión nocturna, acromática, más periférica y difusa. Una vez producida la transmisión de los impulsos nerviosos, éstos se transmiten a lo largo del nervio óptico hasta llegar a los lóbulos occipitales del cerebro donde se integra la información, concluyendo el proceso.

(p.1404)

Por medio de la vista se perciben colores, brillo, distancia y movimiento de todo lo que nos rodea.

Cada componente del sistema visual varía de una persona a otra, además, el cerebro crea una representación simbólica de la imagen, dependiendo de la información previa al estímulo en cuestión, lo que produce la individualidad y subjetividad de la percepción de la realidad.

Audición:

El oído es el órgano que nos permite percibir lo que nos rodea por medio de los sonidos.

Sánchez, et al., (1983), señalan que

(...) gracias a la estimulación que producen las ondas sonoras en los receptores auditivos. La estimulación es transmitida a través del nervio auditivo hasta los centros cerebrales, donde es interpretada (...) las ondas sonoras son recogidas por el oído externo (pabellón de la oreja y canal auditivo) y transmitidas a través del oído medio (cadena de huesecillos y tímpano) hasta llegar al “caracol”, en el oído interno, donde se hallan las últimas ramificaciones del nervio auditivo (órgano de Corti). (p.151)

Los sonidos se distinguen por su intensidad y su tono. El hecho de tener dos orejas permite ubicar el lugar de donde procede el sonido, ya que dependiendo del sitio donde esté ubicado en un lado se escuchará primero.

Este órgano es el responsable del equilibrio, cuando existe alguna disfunción la persona se tambalea, no percibe correctamente la distancia de los objetos que están a su alrededor.

Al igual que la vista, en el oído existen diferencias en los elementos que lo componen de un individuo a otro, provocando igualmente la singularidad entre las personas.

Tacto

La piel es el órgano sensorial más grande del cuerpo, protege todos los órganos, contiene líquidos, ayuda a regular la temperatura a través de sus receptores: frío/calor, presión, textura y dolor que previene un daño, por ejemplo, si se está expuesto al fuego. Existen zonas del cuerpo más sensibles que otras: rostro, boca, manos, pies, genitales.

El proceso táctil es percibido por los receptores que están conectados a la médula espinal y ésta al cerebro.

Existe una diferencia muy fácil de observar de una característica de este órgano: el color de la piel. Originalmente, la pigmentación de la piel dependía de la zona geológica donde habitaba el ser humano. Así por ejemplo, la raza blanca habitaba en lugares más cercanos a los polos, donde la distancia de la tierra es diferente a las zonas tropicales, en donde el color de la tez es más oscura debido al filtro de protección. antes que la tecnología avanzara como ahora, adaptando el entorno al hombre y pudiéndose mover de un lugar a otro. Actualmente la tecnología ha permitido que los hombres habiten en diferentes lugares en donde ya no se afecta la pigmentación de forma natural.

Gusto

A través de la boca es cómo podemos percibir el sabor de los alimentos principalmente, aunque también, se pueden distinguir objetos por su mediación, como pasa con los bebés que todo se lo introducen a la boca durante su primer etapa de desarrollo, denominada por Freud *Etapas Oral*.

Papalia, et al. (1988), definen el proceso así:

Los receptores gustativos (...) se localizan en pequeños bultos en la superficie de la lengua, llamados papilas (...). Todas las áreas de la lengua con papilas (...) menos el medio, pueden captar todas las cualidades de los sabores. (p.94)

Los sabores se pueden clasificar en dulces, salados, amargos y ácidos. McBurney Collings (1977 citado en Papalia et al. 1988), sostiene que la punta de la lengua es más sensible al dulce, salado y amargo y los lados al ácido. La preferencia a una clase de sabor pueden ser aprendidas o heredadas, ésta última se debe a la cantidad de papilas gustativas ubicadas en un lugar determinado. A mayor número de papilas gustativas, mayor sensibilidad a los sabores y viceversa, de tal forma que existen personas que distinguen hasta los condimentos que contienen los alimentos que ingieren.

Olfato

La nariz es el órgano por medio del cual se perciben los olores de nuestro entorno, que está muy ligado al gusto.

Aunque las papilas gustativas son las encargadas de distinguir el sabor de las cosas, el olfato es el primer sensor para percibirlo.

Papalia, et al. (1988), comentan que:

Los olores entran en el cuerpo como moléculas de aire, a través de las ventanas de la nariz o desde el fondo de la boca hasta los receptores del olfato en la cavidad nasal (...) cubierta de mucosa olfatoria (...) que tienen ramificaciones (...) éstos recogen las moléculas y mandan una señal eléctrica a través de las fibras nerviosas hasta el *bulbo olfatorio* (...) son procesadas y enviadas después al cerebro. (p.96)

Al igual que todos los demás órganos perceptuales el número de componentes del olfato es diferente en cada persona y por lo tanto su apreciación del mundo que le rodea difiere.

2.2.2 Sistemas Representativos

A pesar de contar con los cinco sentidos el ser humano ha desarrollado sistemas sensoriales representativos que determinan la forma en que se recoge, almacena y codifica la información, en una palabra organiza todo lo que percibe, esto representa otra diferencia significativa en la interacción de los seres humanos, que se manifiesta dentro del aula.

Esta teoría está fundamentada a principio de los años setenta por John Grinder, profesor de lingüística en la Universidad de California en Santa Cruz y, Richard Bandler, estudiante de psicología de la misma universidad, al observar los trabajos de tres psiquiatras muy reconocidos Virginia Satir (terapia familiar), Milton Erickson (Estados alterados), y Fritz Perlz (Terapia Gestalt), además de Gregory Bateson, antropólogo investigador de comunicaciones y teoría de sistemas; con los conocimientos adquiridos formaron la escuela de Programación Neurolingüística [PNL].

O'Connor y Seymour (1993), describen los fundamentos de la PNL de la siguiente forma:

La parte de “neuro” (...) recoge la idea fundamental de que todo comportamiento proviene de nuestros procesos neurológicos de visión, audición, olfato, gusto, tacto y sentimiento. Tomamos contacto con el mundo mediante los cinco sentidos, damos “sentido” a la información y actuamos según ello. Nuestra neurología cubre no solo los invisibles procesos del pensamiento, sino también nuestras reacciones fisiológicas visibles frente a las ideas y acontecimientos (...) Cuerpo y cerebro forman una unidad inseparable, un ser humano.

(...)”lingüística” (...) usamos el lenguaje para ordenar nuestros pensamientos y conducta y para comunicarnos con los demás. La “programación” se refiere a las maneras que podemos escoger para organizar nuestras ideas y acciones y producir resultados.

La comunicación comienza con nuestros pensamientos, luego usamos las palabras, tono y lenguaje corporal para transmitirlos a la otra persona. (p.30)

Al pensar usamos la vista, oído y sentimiento internamente, prácticamente recreamos la información de la manera en que la percibimos. Recordamos y creamos situaciones, usando impresiones sensoriales ya conocidas.

“Utilizamos nuestros sentidos externos para percibir el mundo, e interiormente para “re-presentamos” la experiencia a nosotros mismos.” (O’Connor y Seymour, 1993, p.60), por lo que usamos éstos conformando sistemas representativos que tienen la siguiente correspondencia:

Sistemas Representativos			
<i>Sentido</i>	<i>Sistema</i>	<i>Uso externo</i>	<i>Uso interno</i>
Vista	Visual	Mirar el mundo	Visualizar
Oído	Auditivo	Escuchar sonidos	Oír diálogo interno
Tacto, olfato, gusto	Kinestésico, Cinestésico o Quinestésico	Sensaciones táctiles, olfativas y gustativas	Sensaciones recordadas táctiles, olores, sabores, emociones

Nuestra comunicación expresa cuál es el sistema representativo o canal de percepción o preferente que se utiliza para denominar la “entrada de información”, que puede ser diferente al canal de recuerdo. A continuación se presentan algunas características de cada canal.

Canales de Percepción		
Visual	Auditivo	Cinestésico o Kinestésico
-Percibe y concibe el mundo en imágenes. -Tiene movimientos rápidos. -Siempre está haciendo algo	-Percibe el mundo por sonidos. -Es más flexible que el visual. -Facilidad para organizar ideas.	-Sensitiva, expresa espontáneamente sus sentimientos. -Llora, se emociona y deprime fácilmente. -Le agrada la comodidad
Canales de Percepción		
Visual	Auditivo	Cinestésico o Kinestésico
-Procesa información usando los ojos. -Personalidad organizada y limpia. -Habla rápido, agudo. -Respiración torácica. -No completa temas. -Cabeza hacia arriba. -Aprenden con imágenes, lectura	-Le gusta escucharse, es repetitivo. -Habla rítmicamente, tono resonante. -Respiración diafragmática. -Completa siempre el tema. -Cabeza de lado. -Aprenden con sonidos y el lenguaje oral.	física. -Impulsivo. -Habla lento y grave. -Respiración profunda epigástrica. -Hace pausas al hablar. -Cabeza hacia abajo. Aprenden mejor con movimiento, escribiendo y con experimentos.

Canales de Percepción		
Visual	Auditivo	Cinestésico o Kinestésico
Palabras utilizadas para describir situaciones o cosas		
Ver, claro, mirar, brillante, observar, revelar, demostrar, percibir, oscuro, luminoso, transparente.	Oye, onda, silencio, expresar, rumor, ruido, suena, armonizar, susurrante, sintonizar, tono.	Tocar, palpar, sentir, suave, captar, chocar, atraer, resbalar, duro, blando, pesado.
Palabras neutras: comprender, entender, pensar, procesar.		
Nota: siempre hay excepciones, es necesario observar y no generalizar		
Orientación mirada		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Mirada hacia arriba <ol style="list-style-type: none"> 1. Hacia la derecha: Construcción de imágenes, invención visual 2. Hacia la izquierda: Recuerdo visual 2. Mirada horizontal <ol style="list-style-type: none"> 1. Hacia la derecha: Construcción de sonidos, invención auditiva 2. Hacia la izquierda: Recuerdo auditivo 3. Mirada hacia abajo <ol style="list-style-type: none"> 1. Hacia la derecha: emociones, sensaciones, sabores 2. Hacia la izquierda: diálogo interior, auditivo. 		

Gordon Dryden y el Dr. Jeannette Vos (1999), en su libro “*La revolución de aprendizaje*”, denominan a estos tres Canales *Estilos de aprendizaje* coincidiendo el nombre de visual y auditivo al Cinestésico (que otros autores le denominan kinestésico o quinestésico) le llaman *háptico* – que en griego significa *moverse con*.

Existe además, un cuestionario que fue elaborado por Neil Fleming y Collen Mills (1992) llamado “VARK”, cuyas siglas significan visual, auditivo, lectura / escritura (reading/ writing) y kinestésico, que consideran las preferencias como estilos de aprendizaje.

Lynn O’Brien, director de Specific Diagnostic Studies Inc, de Rockville, Maryland, (citado en Dryden y Vos, 1999, p.135), descubrió que los estudiantes de primaria a preparatoria, se involucran más en el aprendizaje si hay movimiento y los adultos con exposiciones visuales.

Detectar el sistema representativo de un alumno se logra fácilmente observando las características detalladas en el cuadro anterior y comparándolas con su actitud. Por ejemplo: se le solicita que describa por escrito algo que le gustaría tener, una casa, un coche, unas vacaciones; al revisar la tarea las palabras utilizadas dentro de la redacción mostrarán el sistema representativo y si se le pide que evoque un recuerdo y lo describa, se verifica qué fue lo primero que le vino a la mente, una imagen, un sonido

o una sensación, se puede detectar el canal de recuerdo, aunque a veces puede variar casi siempre se utiliza el mismo (representativo o de recuerdo).

Por su lado, el docente tiene también su sistema representativo que es por medio del cual se va a expresar, por lo que, conocer esta característica personal, y desarrollar la habilidad de auto-observarse y observarla en otros, utilizándola como herramienta, puede ayudarlo a mejorar la comunicación con sus alumnos y lograr un aprendizaje más significativo para ellos.

2.2.3 Emociones

Al percibir el mundo por medio de los cinco sentidos con todas las capacidades y características de cada uno de ellos, todo el tiempo, solo el 10% es captado por el consciente, el resto se queda guardado en el inconsciente, asociando un concepto con otros y además adheridos a ellos una *emoción*.

Ya que toda percepción tiene asociada una emoción, es de suma importancia que las *Alumnas* estén familiarizadas con la forma en cómo funcionan y afectan las relaciones dentro del ambiente Montessori.

Por ejemplo, si se le pide a una persona que nombre objetos de color rojo incluirá en su descripción, sangre, manzana, pantalón, carro, etc., dependiendo de la experiencia adquirida.

Cada palabra está asociada a un recuerdo; Tony Buzan (1985 citado en Dryden y Vos, 1999) comenta que:

(...) en los 30 años que llevo de investigar las asociaciones que la gente hace con la palabra "estudio", han surgido diez palabras o conceptos importantes. Son: aburrimiento, exámenes, tareas, pérdida de tiempo, castigo, irreverencia, reprimenda, odio y miedo.

Sin embargo, pregúntele a un niño de 4 años que asiste a una buena escuela de preescolar y le hablará de lo divertido que se la pasó. (p.183)

Buzan (1985), asimismo menciona que, el cerebro:

Almacena esta información al utilizar una gran cantidad de asociación. El cerebro de cada persona tiene una corteza de asociación. Ésta puede relacionar las cosas que se parecen entre sí a partir de distintos bancos de memoria.

Tomemos el hablar en público como un experimento sencillo. Pídale a cualquier persona al calor del momento que diga un discurso espontáneo en público y lo más seguro es que la reacción sea que se niegue a hacerlo. La adrenalina pasa a través de las células cerebrales. El cerebro “cambia” a un modo primitivo. El miedo brota a través de sus bancos de memoria. ¡Está aterrorizado! (p.137)

¿Cómo aparece el miedo ante este estímulo, solicitarle que hable en público? A un niño chiquito le gusta hablar en público y ser el centro de atención normalmente, hasta que alguien lo calla y si no lo hace, la respuesta del adulto será regañarlo. Esta no aceptación provocará en el niño un aprendizaje doloroso, que será evocado cuando se le solicite años más tarde que hable en público.

La función de la emoción es la valoración de la experiencia como protección y está directamente unida al principio de supervivencia, tiene un proceso similar al de la digestión: asimila lo que nutre, o sea toma la experiencia y elimina lo que el cuerpo no necesita, que en el caso de las emociones sería la expresión física como apretar los dientes cuando se siente enojo, llorar con la tristeza o reír si se está contento, siendo ésta además, una descarga energética.

La teoría organicista que proviene de Descartes, analizada por Vygotski (1930) en su libro *Teoría de las emociones*, también estudiada por W. Reich (1950) y A. Lowen (1958), sostiene que las emociones tienen determinadas manifestaciones corporales, en ella se sustenta el presente trabajo, clasificándolas en cinco principales: alegría, placer o reposo, miedo, coraje y tristeza.

Cada emoción tiene una función y un movimiento orgánico que puede ser observable como se describen. (Ver cuadro).

Asimismo, cada emoción tiene un ciclo que funciona de la siguiente manera: un estímulo “X” provoca una emoción que produce un movimiento energético que tiene una salida con un movimiento corporal como se indica en el cuadro anterior, si se expresa adecuadamente, se asimila la experiencia como un aprendizaje y se recupera el equilibrio, de lo contrario se acumula la energía, como una olla de presión, que cuando esté saturada saldrá de manera explosiva, en el momento menos adecuado.

Si se expresara la emoción adecuada, en el momento adecuado y con la intensidad adecuada, el ser humano se mantendría sano y no habría conflictos en el mundo.

Emoción	Descripción	Situación
Alegría 	Logro. Crecimiento, superación Flujo de sangre hacia fuera = Calidez Aumento de capacidad perceptual y motricidad.	B I E N E S T A R
Placer 	Reposo. Necesidades satisfechas Musculatura relajada, ritmo cardiaco lento. Respiración lenta y profunda.	
Miedo 	Retirarse. <u>No</u> se tienen herramientas suficientes. 1) Paraliza, se suspende la respiración 2) Flujo de sangre a piernas huir, respiración agitada corta y débil.	E M E R G E N C I A
Coraje 	Enfrentarse <u>Protegidamente</u> . Se cuenta con herramientas Flujo de sangre hacia brazos y cabeza = Atacar Respiración corta y rápida	
Tristeza 	Pérdida. Retirarse a recomodar lo que queda.	P É R D I D A

El problema surge en la “educación” que reprime la expresión de las emociones; por ejemplo, anteriormente a las mujeres no se les permitía expresar el enojo, para que “no se vieran feas” o “perdieran la compostura”, lo que originó que tuvieran ataques de histeria, incluso Freud estudió esta enfermedad y en ese tiempo parecía que solo a las mujeres les daba, ya que a los hombres sí se les permitía expresar ésta emoción.

Actualmente los hombres también padecen de ataques de histeria, casualmente tienen que “controlar el enojo” y ser personas más “fuertes y maduras”, sin embargo esta creencia ha traído como consecuencia que cada vez aparecen más corrientes terapéuticas para ayudar a las personas a solucionar sus problemas emocionales por la no expresión de las mismas, de manera sana y protegida así como se le permite al cuerpo que salgan las toxinas aprendiendo a controlar esfínteres, no reprimiéndolas.

2.2.4 Estilos de aprendizaje y de enseñanza del profesor.

El aprendizaje es la construcción activa por parte del alumno de significados o conocimientos nuevos a partir de los que ya posee con la ayuda del mediador experto, siendo éste un proceso continuo mediante el cual se adquieren destrezas, habilidades y actitudes además de conocimientos.

Según Carretero (1997), esta constante construcción propia de cada persona se produce cotidianamente como resultado de la interacción de los aspectos cognitivos, sociales y afectivos.

Nuevamente aparece la polémica que se viene abordando desde el inicio, “todos somos iguales”, sin embargo también somos diferentes, por lo tanto la forma en la que aprendemos y enseñamos también lo es.

La forma y estrategias que utilizamos para aprender son diferentes, a esto se le denomina *Estilo de aprendizaje*, existiendo varios autores de entre los cuales se considera para este proyecto a Alonso, Gallego y Honey (1999) por ser una de las más actuales.

Para estos autores, los Estilos de Aprendizaje son: “(...) los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los

discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Alonso, Gallego y Honey, 1999, p.48)

La teoría de estos estilos, destaca los siguientes aspectos:

- De pensamiento: atender, percibir, elaborar ideas, reflexionar y resolver problemas.
- Afectivos: motivación, preferencia, expectativas, experiencia previa.
- De percepción: preferencia visual, auditiva, quinestésica.

Así mismo el proceso de aprendizaje tiene cuatro etapas, que cada una de ellas es un estilo de aprendizaje: vivir la experiencia, reflexionar sobre la misma, generalizar y elaborar la hipótesis y aplicación.

Honey y Alonso (1999 citado en Universidad Deusto, 2006) establecieron la siguiente clasificación de *Estilos de aprendizaje*:

- ✓ *Activos*: su mayor interés está en vivir la experiencia, son flexibles, se entusiasman con tareas nuevas, los motiva el desafío, les agradan los periodos cortos, tienden a realizar trabajo en grupos y a involucrarse en ellos. Algunas de sus características son: “animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo “
- ✓ *Reflexivos*: observan todas las posibilidades antes de tomar una decisión, les interesa llegar hasta los mínimos detalles y los analizan, son prudentes, les gusta escuchar, intervienen cuando están seguros, son distantes y condescendientes. Algunas de sus características son: “ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo”
- ✓ *Teóricos*: analizan y sintetizan, necesitan hechos y teorías coherentes que los justifiquen, organizan sus pensamientos en etapas lógicas, son perfeccionistas, son objetivos. Algunas de sus características son: “metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado”
- ✓ *Pragmáticos*: necesitan encontrar la utilidad y la aplicación práctica a las ideas, les gusta experimentar, son impacientes con las

personas que teorizan. Algunas de sus características son:
“experimentador, práctico, directo, eficaz, realista”.

Otra forma similar de expresar el concepto de los Estilos de Aprendizaje es la utilizada por Robert Sternberg (1985, citado en Marchesi y Martín, 1998) en su *Teoría Triárquica de la inteligencia* en el que se relacionan tres aspectos: el mundo externo, la experiencia y el mundo interno. De esta relación se va construyendo la inteligencia cuya función es lograr la adaptación de la persona al contexto real y significativo para él.

Sternberg (1997), utiliza el término de *Inteligencia Exitosa* para nombrar este logro de adaptación y sugiere tres capacidades que la componen:

- a. Analítica: reconocimiento, definición, planeación, formulación de estrategias, resolución de problemas, así como la evaluación de la solución dada.
- b. Creativa: engendra ideas nuevas e interesantes, percibe conexiones entre los elementos y personas, cuestiona, es flexible, tolerante, supera obstáculos, se adapta, asume riesgos.
- c. Práctica: actúa, tiene un conocimiento tácito, comprende el cómo hacerlo en beneficio propio.

Si se observa las capacidades de la Inteligencia Exitosa de Sternberg coinciden con los estilos de aprendizaje de Honey y Alonso en la siguiente forma:

Analítico	→	Teórico y Reflexivo
Creativo	→	Activo
Práctico	→	Pragmático

Por otro lado además de existir un estilo de aprendizaje, también hay una *orientación hacia el estudio*.

Honey/Alonso (1999 citado en Universidad Deusto, 2006), los definen de la siguiente forma:

1. *Al significado*: se le denomina *profundo*, ya que está encaminado a la comprensión de los contenidos. Los alumnos con esta orientación relacionan un conocimiento con otro, su motivación es intrínseca, aprenden con mucho interés y les agrada aprender, vincula los conocimientos con sus experiencias personales.

2. *A la repetición*: su orientación es más *superficial*, su motivación es extrínseca, tratan de evitar el fracaso, su esfuerzo es mínimo, buscan satisfacer a los demás para lograr su objetivo a largo plazo, memorizan para pasar el examen, establecen poca relación con contenidos.

El estilo de aprendizaje de cada persona, coincide con el que utiliza para enseñar, es por ello que el auto conocimiento que tenga el docente sobre su propio estilo le permitirá desarrollar las estrategias necesarias para cubrir los restantes y de esta manera atender a todos sus alumnos.

También si el profesor conoce los estilos de sus alumnos puede proporcionarles herramientas que sean afines a estos y con ello facilitar el aprendizaje.

2.2.5 Las necesidades educativas especiales (NEE)

Una vez que las *Alumnas* ya han reconocido y aceptado las diferencias a través de los temas expuestos anteriormente, se considera que han cambiado su concepto acerca de ellas reconociendo su utilidad y se han sensibilizado en su complementariedad, por lo tanto, es probable que los temores por prejuicios sobre las diferentes capacidades de los seres humanos hayan disminuido, así como las resistencias al cambio de paradigma y es prudente adentrarlas a las diferencias más significativas: las *Necesidades Educativas Especiales*, a la luz de la teoría que a continuación se detalla.

El concepto de *necesidades educativas especiales (NEE)*, se acuñó en el Informe Warnock (Gran Bretaña 1978) incluyéndose en la Ley de Educación Inglesa de 1981.

Sin embargo es hasta 1990 cuando en Jointien, Tailandia con el movimiento internacional de "Educación para todos y satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje", se estipulan acuerdos para promover una reforma profunda en los

sistemas educativos de todo el mundo y se pretende establecer la educación como derecho de todos.

El acceder a la palabra *todos*, comenta Álvarez Méndez (1999) significa que nadie sea esclavo de nadie, tampoco que todos hagan lo mismo, implica aceptación y libertad de ser diferentes.

En la Declaración de Salamanca España (1994), se detallan de manera más específica los objetivos de proporcionar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y con equidad a las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en un marco de reconocimiento y respeto a las diferencias individuales.

México participa en estos dos encuentros internacionales y establece la normatividad de ello.

Casillas, M. (2006), detalla estos acuerdos en el siguiente orden:

- ✓ Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992).
- ✓ Reforma constitucional del artículo 3°. (1993).
- ✓ Ley General de Educación (1993) en su artículo 41.
- ✓ Conferencia Nacional de Huatulco (1997).
- ✓ Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (1995), entre otros.

El Ministerio de Educación Español (1992, citado en Mata, et al., 2001) define las NEE de la siguiente manera:

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

(p 221)

En la definición anterior se destacan los siguientes elementos:

- 1.- Presentan dificultades mayores que el resto de los alumnos.
- 2.- Necesita para compensar dichas dificultades adaptaciones de diferentes clases, dependiendo del caso, físicas, curriculares, de horarios, etc.

Alcántara (2006), al respecto señala que

(...) es aquel alumno que en relación con sus compañeros de grupo, requiere de una atención específica para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos. (p.3)

La acción educativa al tomar el concepto de NEE centra su atención en el alumno con sus características individuales, no en su déficit.

Para proporcionar apoyos a estos alumnos se requieren de *recursos educativos*, mismos que pueden ser muy variados como materiales didácticos específicos, adaptaciones arquitectónicas, adecuaciones curriculares, guías para ubicación y sobre todo la apertura del maestro.

Marchesi, Coll y Palacios, (2004), determinan que el objetivo del conocimiento de NEE es llevar

(...) un proceso más sistémico, interactivo y contextualizado. Supone conocer cómo se han generado las dificultades del niño, qué influencia ha tenido el ambiente social y familiar, qué papel está teniendo la escuela en el origen y manifestación de esas dificultades y cuál es la respuesta educativa más adecuada. La finalidad principal de la valoración del alumno es analizar sus potencialidades de desarrollo y aprendizaje, delimitar al mismo tiempo qué tipo de enseñanza necesita y qué recursos suplementarios son precisos para conseguir una mejor educación en el contexto más integrador posible. (p.29)

Esto propone que cada alumno aprende determinados contenidos a su tiempo y bajo la acción facilitadora del profesor, entendiéndose la enseñanza como un proceso de construcción a partir de las bases con las que cuenta el niño, siendo así una pedagogía constructivista.

Las NEE pueden o no estar asociadas con Discapacidad, Dificultades de Aprendizaje (DA), trastornos de conducta, diferencias culturales, entre otras, y como la definición nos los marca, se relacionan solo al tiempo en que la persona permanece en una institución educativa.

A continuación se detallan algunos de los factores más comunes relacionados con las NEE.

2.2.5.1 Dificultades de aprendizaje (DA)

Las NEE de un alumno pueden estar asociadas a lo que se considera como *Dificultad de Aprendizaje*.

Una organización que se ocupa de las dificultades de aprendizaje es el *National Joint Comité For Learning Disabilities (Comité Nacional Conjunto sobre Dificultades de Aprendizaje)* [NJCLD], (1994, citada en Ortiz, 2004) las define de la siguiente manera:

“Dificultad de aprendizaje es un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades en la adquisición y uso de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo debido a disfunciones del sistema nervioso central (SNC) y pueden tener lugar a lo largo de todo el ciclo vital. Problemas de conductas de autorregulación, percepción social e interacción social, pueden coexistir con las DA, pero no constituyen en sí mismas una DA. Aunque las DA pueden coexistir con otro tipo de hándicap (v.g., impedimentos sensoriales, retrasos mentales, trastornos emocionales) o con influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultado de aquellas condiciones o influencias”. (p. 37)

Estas dificultades se consideran como tales, cuando un niño a pesar de haber tenido la oportunidad de acceder a una instrucción efectiva, aceptando su ritmo y considerando el esfuerzo realizado, no logra un progreso razonable en su aprendizaje.

Las dificultades de aprendizaje no desaparecen con el tiempo, pero si tienen variaciones y diferentes manifestaciones a través de las distintas etapas de desarrollo.

Como se menciona en la definición las dificultades de aprendizaje pueden coexistir con otras alteraciones cómo déficit sensoriales, déficit de atención con hiperactividad (TDHA), problemas de conducta, falta de interés y motivacionales. Estos trastornos están considerados dentro del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado [DSM-IV-TR], 2000.

Ortiz (2004), distingue las características básicas de la DA son:

- a) La heterogeneidad del fenómeno.
- b) La falta de progreso del alumno a pesar de una instrucción efectiva y un esfuerzo suficiente.
- c) Las DA son intrínsecas al individuo y pueden estar presentes toda la vida.
- d) Pueden coexistir con otras dificultades que no constituyen en sí mismas una DA.
- e) No son causadas por influencias extrínsecas. (p. 45, 46)

A partir de éstas características generales, existe una denominación para cada DA dependiendo del área a la que afecte. Para la adquisición y desarrollo de habilidades (académicas) lectura, escritura y matemáticas se clasifican y detallan de la siguiente manera:

- a) Dificultades del aprendizaje de la lectura (DAL): también denominada como *dislexia*, *dislexia del desarrollo* y *dislexia evolutiva*. Sus características son:
 - Dificultad para reconocer palabras a pesar de la buena comprensión oral.
 - Más errores en lectura de palabras desconocidas.
 - Errores en lexificación (lobo por lopo).

- Errores derivativos (Calculadora por calcular).
- Errores visuales (Pera por pena).
- Lectura lenta.
- Repeticiones. rectificaciones, vacilaciones, silabeo.

b) Dificultad en el aprendizaje de la escritura (DAE). Sus características son dependiendo del tipo de problema:

-Problemas de alto nivel:

- Dificultad para generar textos: textos cortos y poco interesantes.
- Problemas para organizar las ideas; textos desorganizados.
- Deficiencias en autorregulación: no revisan lo que escriben, deficiencia estratégica.

-Problemas de bajo nivel:

- Errores en el orden de las palabras.
- Omisión de palabras en frases.
- Falta de concordancia sujeto-verbo.
- Errores en el uso de pronombres.
- Omisión y errores en puntuación.
- Errores ortográficos, especialmente en palabras irregulares.
- Errores de acentuación.
- Vocabulario restringido.
- Inversión del orden de las letras.
- Lentitud en la escritura.
- Inversión de los rasgos en ciertas letras.
- Problemas caligráficos.

c) Dificultad de aprendizaje en matemáticas (DAM) denominado *discalculia*, comienzan en la primaria y puede continuar hasta la adultez. Sus características son:

-Numeración: errores en la lectura y escritura de cifras multidígitos, en la lectura y escritura de cifras que contienen ceros y al contar.

-Cálculo: lentitud y errores de cálculo, retraso en la adquisición de estrategias de cálculo, dificultades para memorizar hechos numéricos, operar de izquierda a derecha,

reagrupamiento, manejo del cero, restar el menor del mayor, omitir o sustituir algún paso del cálculo.

-Resolución de problemas verbales: dificultad para detectar la información relevante y para organizarla; comprender y crear una representación mental del problema; seleccionar la operación adecuada; dar como solución una de las cantidades del problema y deducir la respuesta.

Por otro lado, existen trastornos o déficits que pueden estar asociados a las DA, los más frecuentes son:

- a) *Déficit sensorial*: Se entiende como déficit sensorial las diferencias significativas en los sistemas visuales, auditivos o motores.(se trataran bajo el concepto de Discapacidad más adelante).
- b) *Déficit de atención (TDA)*: El TDA es un trastorno que comienza en la infancia y puede continuar en la adultez, experimentando un nivel crónico de falta de atención frente a determinadas actividades, ya sean académicas o en la vida cotidiana. Son más los niños que las niñas los que la padecen y se calcula que es de un 3% a 7% de la población infantil la que está afectada.

Pueden estar involucrados dentro del TDA, tres factores:

1. *Falta de atención*: dificultad para sostener la atención sostenida en una sola tarea y mantenerla así hasta terminarla.
2. *Hiperactividad*: asociado con conductas de movimiento, no se pueden mantener quietos.
3. *Impulsividad*: actúan antes de pensar.

Para considerar un niño con Trastornos de Déficit de Atención con Hiperactividad [TDHA] los síntomas tienen que haberse presentado antes de los siete años y haber persistido al menos durante seis meses, manifestándose en varios ámbitos; académico, social u ocupacional.

- c) *Dificultades afectivas*: Algunos niños presentan dificultades en el aprendizaje por causa de problemas emocionales suscitados de las relaciones afectivas que han tenido dentro del seno familiar o del contexto en el que se han

desarrollado, que no han cubierto sus necesidades de aceptación y reconocimiento.

- d) *Trastornos de conducta*: Las dificultades afectivas se ven reflejadas en trastornos de conducta en el aula como son descritas en el libro “Inteligencia Emocional” de Goleman.

López Melero (1995, citado en Marchesi, et al. 2004) señala que:

Salovey y Mayer (1990) acuñaron el término inteligencia emocional para poner de manifiesto que las emociones impregnan de tal manera toda actividad de las personas que condicionan el rendimiento académico profesional y social. Para estos autores es fundamental conocer las propias emociones, controlarlas, motivarse a sí mismo, empatizar con los demás y tener habilidades sociales. En esta misma posición se sitúa Gardner (1993) con su propuesta de inteligencias múltiples. (p.162)

Los problemas de conducta pueden estar causados por sentimientos de ansiedad o angustia, tristeza, miedo, coraje y se presentan con actitudes como timidez, desinterés académico, dificultad de comprensión, problemas de relación (con autoridades o compañeros), tics, chuparse el dedo, comerse las uñas, agresión, mentira, robo.

La detección de estas dificultades se puede lograr por medio de la observación del niño, entrevistas con los padres y a través de tests específicos, éstos últimos aplicados por personas capacitadas para ello.

- e) *Motivación*: A. González (1988, citado en Marchesi, et al., 2004,) la define como el estímulo que mueve a una persona a actuar, sentir, pensar y responder ante las situaciones de la vida.

González (1988), sobre este concepto opina que:

Las teorías más actuales sobre la motivación y el aprendizaje ponen de relieve que los motivos de un alumno deben entenderse a partir de sus experiencias previas, como un producto de la interacción del alumno con los diferentes contextos en los que está presente el sentido del aprendizaje

escolar (...) un centro escolar puede favorecer la motivación o desmotivación de los alumnos (...) se modela también en ambientes no escolares: la familia, la clase social, la cultura. (p.185)

La motivación de un niño está en función de las creencias preexistentes que ha adquirido en su interacción con el medio. Por que no entiende o encuentra el sentido de la tarea que realiza por falta de autonomía al estar en contacto con un contexto rígido que no le permite expresarse dentro de su núcleo familiar y la experiencia en la interacción diaria dentro de la institución.

Después de reflexionar sobre las dificultades de aprendizaje, quizá el lector se de cuenta que en algún momento de su vida, ya sea como estudiante o bien como maestro ha tenido la experiencia de enfrentarse con alguna de ellas. ¿Cuáles fueron los resultados?, de haber contado con la información anterior, ¿estos resultados hubieran sido mejores, para el alumno y/o el maestro?

2.2.5.2 *Discapacidad*

Dentro de la población con NEE, puede haber algunos alumnos con alguna *discapacidad*.

La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2001, citada en Alcántara, 2006), define la discapacidad como:

(...) el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esta persona. A causa de esta relación los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud. Un entorno con barreras o sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización de un individuo, mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden incrementarlo. (p. 1)

Estas discapacidades pueden ser de diferentes tipos:

- a) Visual.
- b) Auditiva.
- c) Motora.
- d) Intelectual.
- e) Autismo
- f) Mixta.

Cada una de ellas tiene diferentes grados. A continuación se detallan.

a) Discapacidad Visual

Las personas con discapacidad visual, son aquellas cuya visión está disminuida, existiendo diferentes grados, a las que se les pueden proporcionar diversos apoyos que van desde el uso de lentes, someterse a una intervención quirúrgica o en el caso de las personas ciegas que carecen de esta percepción, pueden utilizar herramientas específicas como el sistema de lectura Braille.

b) Discapacidad Auditiva

Una persona con discapacidad auditiva no puede escuchar determinados sonidos en forma clara, pudiendo ir de una pérdida ligera hasta la sordera, que tiene como consecuencia problemas de comunicación.

Al igual que las personas con discapacidad visual, las personas con discapacidad auditiva también cuentan con apoyos que les permitan cubrir sus NEE, por ejemplo: la comunicación bimodal, que utiliza señas y lenguaje oral muy gesticulado simultáneamente, uso de auxiliares auditivos, lectura labial e implante coclear.

c) Discapacidad Intelectual

La Asociación Americana de Retraso Mental [AAMR], (2002 citada en el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 2008), considera la discapacidad Intelectual como una:

(...) discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años.

El desarrollo intelectual estará relacionado, (...) con las siguientes dimensiones:

- Capacidades intelectuales.
- Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)
- Participación, interacciones y roles sociales
- Salud (salud física, salud mental (...))
- Contexto (ambiente y cultura)

Binet desarrolló un test (psicométrico), "WISC" que mide el coeficiente intelectual como nivel de funcionamiento y capacidad mental de un individuo, clasificando los indicadores según la siguiente tabla:

CI	CLASIFICACIÓN
130 o más	muy superior
120 - 129	superior
110 - 119	normal brillante
90 - 109	normal
80 - 89	subnormal
70 - 79	límitrofe (borderline o fronterizo)
50 - 69	deficiente mental superficial
30 - 49	deficiente mental medio
29 o menos	deficiente mental profundo
Clasificación de escalas de inteligencia de la Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) y la Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) (Wechsler, D. 1896-1981)	

Este test lo han ido modificando; actualmente está la versión WISC IV (2005) que además de evaluar el CI, contempla el funcionamiento de las áreas de Comprensión verbal, Razonamiento perceptivo, Memoria de trabajo y Velocidad de procesamiento, con los siguientes parámetros:

CI	Categoría
131 y más	Extremo superior
116 a 130	Promedio alto
85 a 115	Promedio
70 a 84	Promedio bajo
69 y menos	Extremo inferior
Sueiro, M. (2006)	

Desde los modelos cognitivos Fierro (1983 citado en Marchesi, et al. 2004) define que “La persona con retraso tiene especiales dificultades en adquirir conocimientos (...) son más lentos y también menos eficientes en procesar (...) se supone que hay déficit (...) en las destrezas y saberes previos (...) también en las estrategias.” (Marchesi, et al., 2004. p.278), teniendo dificultad para transferir y aplicar los conocimientos adquiridos a otras situaciones.

Además de las diferencias cognoscitivas, las personas con discapacidad intelectual tienen divergencias conductuales. Una característica es que pueden permanecer más tiempo realizando una tarea determinada, rutinaria, y que las situaciones nuevas les generan inseguridad y ansiedad. Esto no quiere decir que no sean capaces de realizar actividades nuevas, solo que requieren de mayor tiempo de capacitación para superar los conflictos que les causan.

Las personas con discapacidad intelectual a consecuencia de lo anterior pueden mantener relaciones afectivas muy dependientes y duraderas, el apego es muy importante en su evolución, tienen problemas para autorregularse, como consecuencia de esta dependencia.

Por otro lado tienen dificultad para tomar decisiones, que repercuten en sus acciones y su proyecto de vida, por lo que se les puede apoyar a expresar ideas y a que tomen pequeñas iniciativas para incrementar su autonomía.

Las causas de la discapacidad intelectual están divididas en *biológicas* y *psicológico-sociales*, pudiendo ser *pre*, *peri* y *postnatales*; sin embargo puede haber más de una causa. Para lo que nos compete, que es la educación, lo más importante son las condiciones en las que se presenta el niño a la escuela para, a partir de una evaluación del grado de retraso, los rasgos y el perfil de la discapacidad (evitando que este diagnóstico se convierta en un pronóstico que etiquete al niño y por consiguiente lo limite), determinar los apoyos que se le han de proporcionar para su integración y con ella el desarrollo de los conocimientos, las competencias y las capacidades del niño, de acuerdo al currículo y las adaptaciones que se habrán de hacer a éste para lograr los objetivos planteados a partir de dicha evaluación.

Algunos de los objetivos educativos de los niños con discapacidad intelectual son desarrollar hábitos de autonomía.

Fierro (1983), al respecto los detalla en:

a) el relativo al cuidado de uno mismo, del propio cuerpo y de las propias pertenencias, en autonomía para lavarse, vestirse y desnudarse solo, comer sin ayuda, controlar esfínteres, mantener limpia la habitación;

b) el referido a la autonomía y relativa independencia en la vida diaria dentro de casa, siendo capaz de realizar operaciones con los oportunos aparatos, los más sencillos o nada peligrosos (manejar la radio y el televisor, tomar alimentos del frigorífico) o bien, en otro nivel, los más complejos o además peligrosos (prepararse la comida en una cocina de gas):

c) el de la independencia para desplazarse y llevar a cabo actividades fuera de casa, en el barrio o en el pueblo, en los trayectos habituales, en el uso del transporte público (ir al colegio, al trabajo, al cine, al polideportivo, etcétera). (p.290)

Algunas estrategias utilizadas para la adquisición de estos hábitos son el aprendizaje por observación y/o imitación y técnicas de refuerzo (condicionamiento clásico), complementándose con un enfoque cognitivo, para fomentar operaciones de atención, discriminación, memoria y razonamiento. Es importante mencionar que la enseñanza tiene que ser gradual, estos niños no siempre pueden aprender más de una sola cosa a la vez.

c) Discapacidad Motora

La discapacidad motora implica la dificultad para realizar actividades que requieran algún tipo de movimiento: caminar, manipular objetos y/o coordinar movimientos; ya sea por un daño físico o neurológico, pudiendo presentarse el mismo en las extremidades inferiores, extremidades superiores, en el tronco, cuello, cabeza.

Las características de la discapacidad motora se pueden describir de la siguiente forma:

1.- Efectos funcionales: espasticidad (tensión muscular), atetosis (movimientos de dedos de pies y manos, continuos, lentos y aparentemente involuntarios) ataxia (incoordinación de acción muscular voluntaria), rigidez y temblores.

2.- Topografía corporal: paraplejia (parálisis en extremidades inferiores), tetraplejia (parálisis de miembros superiores e inferiores), monoplejia (parálisis de una extremidad u otra parte del cuerpo) y hemiplejia (parálisis de un lado del cuerpo).

Una de las discapacidades motoras más conocida es la *parálisis cerebral*.

Barraquer, Ponces, Corominas y Torras (1964 citados en Marchesi, et al, 2004), las caracterizan:

(...) primordialmente por un trastorno persistente, pero no invariable, del tono, la postura y el movimiento, que aparece en la primera infancia (...) se debe también a la influencia que (...) ejerce en la maduración neurológica.
(p.303)

e) *Autismo*

El autismo, sostiene Riviére (1997 citado por Marchesi, et al. 2004) normalmente, es diagnosticado neurológica y médicamente antes de iniciar la etapa escolar.

Riviére (1997) describe a quién lo tiene como:

(...) aquella persona a la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles, aquella persona que vive como ausente-mentalmente ausente- a las personas presentes, y que por todo ello se siente incompetente para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación. (p.330)

En el DSM-IV se consideran doce dimensiones para distinguir el concepto de autismo, cada una de las cuales tiene cuatro niveles de mayor a menor grado de discapacidad que son:

1.-No existe apego o relación con adultos o iguales, padece aislamiento; si establecen relación es en respuesta y no como iniciativa propia, presentan dificultad para comprender cosas sutiles y existe poca empatía.

2.- Falta de interés e interacción con otras personas.

3.- Falta de expresión e interés por las personas, procesos mentales lentos, simples y limitados.

4.- No existe comunicación con las demás personas, pueden pedir, pero no compartir, comentar, etc.

5.- Lenguaje con palabras sueltas o mutismo total, no estructura una conversación y suelen haber problemas de pronunciación.

6.- No responden a órdenes, a menos que sean sencillas; no se comprende su diálogo o existe dificultad para entender el significado del mismo.

7.-Se apegan a los estímulos conocidos, resistencia a los cambios, reacciones caóticas ante situaciones repentinas, prefieren orden claro y ambiente predecible.

8.-Rituales simples, apego excesivo a objetos, preguntas obsesivas, limitaciones de pensamiento, que es rígido y poco funcional.

9.-Conductas sin objetivo, realiza actividades funcionales bajo órdenes, realizan actividades complejas que a largo plazo no tienen una estructura.

10.-Inexistencia de juego *simbólico*, si lo hay es obsesivo y pueden no distinguir entre realidad o fantasía y *funcional*, este último si lo hay es rígido y limitado.

11.-Imitaciones motoras simples, si se da de manera espontánea es muy esporádica.

12.- Incapacidad de hacer significantes gestos, juegos, ficción o representación.

Los apoyos para los niños con autismo van dirigidos principalmente para desarrollar habilidades de comunicación, de lenguaje y social.

f) *Mixto*

Son las personas que tienen más de una discapacidad.

2.2.6. Apoyos

Como se pudo observar a través de todos los conceptos manejados en este capítulo, dependiendo de la respuesta que el contexto les proporcione a las personas con NEE dependerá el grado de adaptación de éstas a su entorno.

Por ejemplo si un niño tiene una deficiencia visual, que fuera notorio al verlo acercarse demasiado los objetos a los ojos, se le proporcionan los anteojos con la graduación que requiera, esta conducta cambiará y podrá percibir mejor el mundo que le rodea; o si un niño se detecta que utiliza siempre la mano izquierda para tomar cualquier cosa, se le podrá proporcionar cuando tenga que recortar algo tijeras para zurdos, y así ayudarlo a desarrollar esta habilidad y evitar problemas emocionales por el fracaso que tendría usando unas tijeras para diestro.

Estos recursos o estrategias que se le proporcionan a los alumnos que aumenta su capacidad de respuesta para cubrir sus necesidades y así poderse integrar a la sociedad se le denominan *apoyos*.

Los apoyos pueden ser de diferentes clases y estar en diferentes áreas de la vida de la persona, dependiendo de las características individuales, observando y conociendo a cada alumno, puesto que cada uno de ellos es diferente y cuenta con diferentes áreas de desarrollo para lograr una vida “lo más normal posible”.

Luckasson, et al. (1992 citado en Alcántara 2006), distinguen que los pasos a seguir al proporcionar apoyos son:

- Conocer a la persona.
- Identificar las áreas de su vida en que los requieren.
- Identificar en cada área detectada las actividades más importantes.
- Elaborar un plan individualizado.
- Proporcionarlos.

Es conveniente evaluar de manera continua los resultados obtenidos al proporcionar los mismos para verificar su funcionalidad, intensidad y duración e ir corrigiendo las variables que se vayan presentando.

Además Luckasson (1992), señala que la intensidad y duración de los apoyos, tiene diferentes niveles que son:

- a) Intermitentes: no siempre son necesarios o se requieren por periodos cortos.
- b) Limitados: se proporcionan en un periodo.
- c) Extensivos: constantemente necesitan estar presentes.
- d) Permanentes: están presentes en todas las actividades que realiza la persona.

Con el objeto de proporcionar los apoyos más adecuados para el alumno con NEE se recomienda formar equipos de trabajo, conformados por el docente, la escuela, el médico, terapeuta, centro especializado y padres de familia donde exista un intercambio de experiencias y comunicación abierta.

Otro tipo de apoyos se proporcionan por medio del currículo que debe ser flexible y abierto, para permitir las *adecuaciones curriculares*.

García, et al. (2000), a cerca de las adecuaciones sostienen que:

(...) constituyen la estrategia educativa para alcanzar propósitos de enseñanza (...) deben de tomar en cuenta los intereses, motivaciones, habilidades y necesidades de los alumnos, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje (...) se pueden adecuar metodologías de enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los contenidos didácticos, los bloques de contenidos, los procedimientos de evaluación, e inclusive (...) los propósitos de cada grado.” (p.132)

Además de las adecuaciones, continúan diciendo García et al. (2000), existe el *currículo paralelo* que se elabora cuando es necesario ajustar los propósitos generales de los planes y programas de cada nivel educativo.

Resumiendo la idea de los apoyos es como lo solicitaba Paulo Freire (1995, citado en Echeita, 2006): “transformar las dificultades en posibilidades”.

2.2.7 ¿Qué se entiende por inclusión?

La respuesta que la sociedad, y en este caso el sector educativo, ha dado a los alumnos que presenten NEE es la integración. Sin embargo es un campo en el que se sigue trabajando para mejorarlo continuamente, revisándose todos los fundamentos, conceptos y objetivos de lo que implica la integración y como consecuencia de ello surge la renovación del concepto para dar paso uno nuevo: la *inclusión*.

El concepto de *inclusión* tiene su origen en el de integración.

Arandea, et al., (2006) con respecto a esto argumentan que:

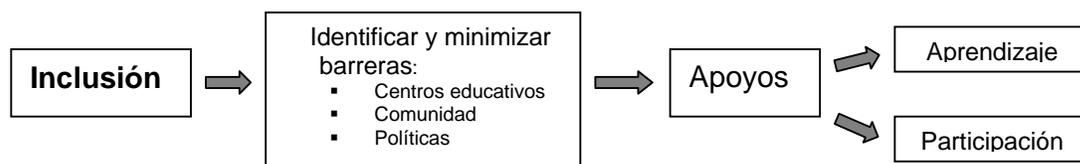
La integración educativa se entiende, en el marco institucional, como el acceso al que tienen derecho todos los niños y niñas a la formación educativa con base en el currículum básico, independientemente de su situación de discapacidad, para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000).

(...) la diferencia principal entre las concepciones de inclusión e integración radica en que la primera plantea el respeto por el derecho a ser educado que tiene todo ser humano, sin hacer hincapié en los déficit; mientras que la integración aún mantiene las diferencias, enfocándose en la discapacidad, como eje central de la interacción con los educandos.

La perspectiva de inclusión toma a la diversidad como elemento que enriquece el aprendizaje, no como problema a enfrentar, siendo adaptada la educación al alumno con sus individualidades, por lo tanto el interés de la educación inclusiva es que todos los niños y niñas de una determinada comunidad progresen en su aprendizaje y participen en él en igualdad de condiciones, interactuando con sus diferencias, incluyendo a las personas con discapacidad.

De una manera muy clara describe la base de la inclusión López Melero (1999) cuando sostiene: "La diversidad hace referencia a la identificación de la persona por lo que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera" (p.29). De esta manera esta afirmando que la aceptación de las diferencias y de la realidad de cada persona es el punto crucial en la inclusión.

De acuerdo a esta propuesta no deben existir requisitos de selección o discriminación en el ingreso o consecución de los alumnos en la escuela, es solo un cambio de conceptos y modos de percibir la misma realidad, pudiéndose resumir todo lo anteriormente expresado en el siguiente cuadro:



Las diferencias entre los conceptos de la enseñanza inclusiva y la enseñanza tradicional se pueden resumir de la siguiente manera:

- Personalización Vs. Promedio.
- Respuesta diversificada Vs. Respuesta uniforme.
- Heterogeneidad Vs. Homogeneidad.

Para Mel Ainscow (2004), la inclusión es un conjunto de procesos sin fin, para eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, tomando en cuenta las diferencias de los mismos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Según este autor los factores que favorecen o dificultan la inclusión son:

- Las expectativas de los profesores: de lo que piensen los maestros con respecto a los alcances que puede tener un alumno, puede ayudar o limitar al mismo.
- Oferta Curricular: la flexibilidad del mismo.
- Gestión Escolar: la estructura organizacional del centro.
- Estrategias de aprendizaje: cómo se diseñen, apliquen y evalúen.

La inclusión requiere de una reflexión crítica constante, sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los niños en la escuela y su comunidad. Esta reflexión tiene como utilidad el revelar las limitaciones del sistema para poderlas corregir.

La inclusión implica el atender y aceptar la diversidad de los seres humanos, aceptando la riqueza que existe en cada uno de nosotros.

También se denomina *inclusión plena* e implica “Que todos los niños asistan a las mismas escuelas, con los servicios y apoyos necesarios para alcanzar un buen aprendizaje. Que las necesidades particulares de cada estudiante se satisfagan en un ambiente integrador.” (García, et al., 2000, p.62)

La inclusión requiere el formar una nueva cultura en Educación, López Melero (1999) la llama *Educación Intercultural*.

Sobre esta *Educación Intercultural* López Melero (1999) sugiere:

(...) ir creando una cultura escolar que permita atender al alumnado respetando sus diferencias, de tal manera que el pensamiento pedagógico del profesor cambie y considere a las personas diferentes cognitiva, social, cultural y étnicamente como ocasión para mejorar su práctica profesional.
(p.31)

Capítulo III Proyecto de Innovación

En este apartado se pretenden identificar el tipo de proyecto de innovación que se presenta, de acuerdo con los lineamientos establecidos por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a partir de la acción tomada para la resolución de la problemática detectada en la cotidianidad de la práctica docente propia, como lo llama Antonio Latorre(2003), en la investigación de *Conocimiento Educativo*, a través de la observación, reflexión, establecimiento de estrategias de solución, planeación, aplicación y evaluación de éstas, con el fin de conseguir mejorar la calidad del curso, concibiéndose como un proyecto de innovación y un elemento de transformación, para el docente, las *Alumnas* y el contexto en el que se desenvuelvan.

El proyecto está elaborado siguiendo las fases de la Investigación – Acción, tomando en cuenta las características que señala Pring (2000, citado en Latorre 2003, p.28):

- *Participativa*: los que intervienen en ella tienen una participación activa,
- *Cualitativa*: se intenta provocar un cambio de conducta que no se puede cuantificar.
- *Reflexiva*: nace de la observación y análisis de cada factor que interviene,
- *Cíclica*: el término de un proyecto conduce al inicio de otro y así sucesivamente.

Así mismo se presenta el proyecto de innovación, que fue diseñado conforme a la ética de la IA.

Latorre (2003), al respecto señala que requiere “Negociar el acceso con: las autoridades, los participantes (...) garantizar la confidencialidad de la información, la identidad y los datos (...) mantener a otros informados:” (p.30)

3.1 Tipo de proyecto

Determinar el tipo de proyecto permite situar el trabajo de innovación, para lograr una identificación más clara, por parte del docente con los lineamientos, alcances y límites del mismo.

La Universidad Pedagógica Nacional (1994), estipula tres tipos de proyectos de innovación que son:

3.1.1 Proyecto de intervención pedagógica.

A partir del reconocimiento de algún problema relacionado con la práctica docente, el proyecto de intervención pedagógica propone una estrategia de trabajo en la que se resaltan los aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales a partir de los que se da explicación al problema didáctico y se fundamenta la intervención pedagógica; se recupera la valoración de los resultados de la aplicación; y se explicitan las intervenciones del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1.2 Proyecto pedagógico de acción docente.

Es un documento que expone el conjunto de líneas de acción... para establecer una explicación sobre el vínculo de la relación pedagógica existente entre los elementos involucrados (perspectivas, dimensiones, sujetos, contexto histórico-social) en un problema significativo de su práctica docente en el aula o en la escuela, así como el reconocimiento de las limitaciones existentes

3.1.3 Proyecto de gestión escolar.

Es una propuesta de intervención dirigida a mejorar la calidad de la organización y funcionamiento de la institución educativa. Se refiere al conjunto de acciones realizadas por el colectivo escolar y orientadas a mejorar la organización de las iniciativas, los esfuerzos, los recursos y los espacios escolares con el propósito de crear un marco que permita el logro de los propósitos educativos. (p. 4)

Por lo tanto, considerando la problemática detectada, mi proyecto es de *acción docente*, ya que éste se considera una herramienta teórico – práctica que permitirá solucionarla dentro del aula. A continuación se detallan las características del mismo.

La UPN, (1985), señala los objetivos del proyecto pedagógico de acción docente como:

- Conocer y comprender un problema significativo de su práctica docente.
- Proponer una alternativa docente de cambio pedagógico que considere las condiciones concretas en que se encuentra la escuela.

- Exponer la estrategia de acción mediante la cual se desarrollará la alternativa.
- Presentar la forma de alternativa a un proceso crítico de evaluación, para su constatación, modificación y perfeccionamiento.
- Favorecer con ello el desarrollo profesional de los profesores participantes. (p 64)

El proyecto pedagógico tiene las siguientes características:

- a) *Pedagógico*: centra su atención en los sujetos de la educación, los procesos docentes, su contexto histórico-social y la prospectiva de la práctica docente.
- b) *Acción docente*: surge de la práctica y se aplica en ella.

Los criterios básicos para desarrollar el proyecto:

- Tiene pretensiones de innovación y se inicia con profesor y alumnos en su práctica docente e involucra al colectivo escolar.
- Es construido por investigación teórico / práctica, preferentemente a nivel micro, con una propuesta alternativa, para desarrollar a corto plazo (máximo 8 meses) y lograr innovaciones cualitativas.
- El soporte material depende de los recursos disponibles.
- No hay esquemas preestablecidos, existen guías de apoyo, construyéndose congruentemente con sus referentes, saberes propios y de forma crítica.
- Es un proceso de construcción.
- Parte de un diagnóstico y del planteamiento del problema de donde deben salir las líneas de acción, verificándose con la práctica cotidiana y los saberes teóricos, metodológicos y pedagógicos.
- Requiere de creatividad e imaginación pedagógica y sociológica.

3.2. *Alternativa de innovación*

Actualmente, existen dos corrientes de pensamiento que influyen entre los seres humanos, las cuales se contraponen: por un lado, para pertenecer a la sociedad se tiene que ser y tener todo lo que ésta marca, influyendo en el concepto de seguridad personal cimentada en la adquisición de satisfactores externos, “mientras más tienes,

mejor eres y más vales”, y en las condiciones que el medio establece, devaluando todo lo que no encaje en los parámetros establecidos y, por otro, la toma de consciencia de la aceptación de las diferencias y la inclusión de las mismas en todos los ámbitos, educativo, laboral, etc., considerando al individuo con sus características personales con todos los derechos y capaz de usar todas sus cualidades para pertenecer y desarrollarse dentro de la sociedad, complementándose unos a otros.

Para ejemplificar la primera tendencia social, el problema de las personas con anorexia y bulimia, muestra claramente lo que es luchar en contra de la realidad, por seguir con un concepto de belleza señalado por la moda; se crea una imagen mental que jamás se va a alcanzar y se convierte en un sufrimiento y enfermedad, en una lucha interminable.

Se invita al lector a reflexionar un poco: Si todo fuera de un solo color ¿cómo distinguiríamos un objeto de otro?

Quizá se distinguiría con la luz, por las diferencias, luz y sombras que nos proporcionarían el volumen visual, por ejemplo, siempre por diferencias que se contrastan.

Todas las diferencias que la naturaleza nos presenta son complementarias, permiten distinguir la unidad, esto mismo pasa con los seres humanos, cada diferencia tiene una razón de ser y cumple una función, así nos complementa; aceptándolo podemos vivir con armonía en sociedad y distinguirmos unos de otros.

Joan Manuel Serrat, (1983) en su canción “Sinceramente tuyo” dice:

No tomes solo una parte, tómame como me doy, entero y tal como soy, no vayas a equivocarte, soy sinceramente tuyo, pero no quiero mi amor, ir por tu vida de visita de visita, vestido para la ocasión, no quisiera con el tiempo ruborizarme por temor.

(...) nunca es triste la verdad, lo que no tiene es remedio.

¿Qué es lo que produce en los seres humanos esta no aceptación, además de rechazo a nuestras propias diferencias y cómo poder influir con un granito de arena para fomentar la consciencia de otras personas y comenzar a cambiar?

A mediados de la realización de los estudios de la Licenciatura en Educación, se presentó la reflexión sobre la práctica docente propia - Maestra de Desarrollo Humano del curso de Guías Montessori, en el Colegio Montessori de Metepec, A.C. -y la detección de una problemática real, *las limitaciones que tienen las alumnas, por prejuicios y falta de conocimientos específicos, para trabajar con niños con capacidades diferentes o NEE.*

Con el objetivo de solucionar esta problemática, se ha propuesto elaborar un proyecto de Innovación, que va a transformar el programa de Desarrollo Humano y que trascenderá en la calidad del Colegio Montessori, al contar con *Alumnas* con una mejor formación para prestar sus servicios en esta y otras instituciones educativas.

El proyecto consiste en la implementación de un curso de capacitación teórico práctico sobre necesidades educativas especiales para ayudar a las alumnas a tomar consciencia de cómo las creencias, que muchas veces fueron adquiridas inconscientemente, las limitan en su trabajo para lograr la inclusión.

Ha sido muy interesante descubrir esta necesidad de cambiar creencias limitantes, en el colegio Montessori, ya que el propio sistema fue creado la doctora Maria Montessori, para trabajar con ellas dentro de los grupos, de una manera individualizada y respetando el nivel de desarrollo y singularidad de cada niño, contando con planes y materiales especiales, para lograr la integración del grupo, sin embargo las guías tienen dificultad para trabajar con capacidades diferentes significativas o NEE.

El propósito del curso es sensibilizar a las *Alumnas* sobre los propios temores, cómo éstos limitan su práctica docente, estableciendo una consciencia de la necesidad de desarrollar el hábito de la reflexión crítica de su práctica por medio de la auto-observación y la observación de los alumnos para atender las diversas necesidades y capacidades, descubriendo la manera en la cuál se les puede apoyar para lograr su mejor integración a la sociedad.

Uno de los retos de este programa es ayudar a las *Alumnas* a poder determinar el punto medio en el que se ayuda al niño sin invadirlo o suprimirlo al establecer la zona de desarrollo próximo y ser mediador del aprendizaje, que es una labor muy delicada y requiere de una constante toma de consciencia de las necesidades de sí mismo y las del niño con el quién se trabaje.

3.3 Evaluación y seguimientos

Atendiendo al método de IA, el primer paso a seguir fue la *Reflexión sobre la acción*, cuestionando ¿qué de la práctica diaria se podría mejorar?; lo que permitió detectar la problemática; en otras palabras hacer un *diagnóstico*.

El diagnóstico inicial se dio a partir de la aplicación de cuestionarios, la entrevista, y la aplicación de un instrumento de indicadores críticos de calidad, los cuales mostraron que las *Alumnas* tenían prejuicios y desconocimiento sobre las NEE. De ahí surge la necesidad de elaborar el proyecto de un programa de capacitación en este rubro.

Con la finalidad de registrar y conocer los logros del proyecto se llevó a cabo una evaluación continua a través de:

- ✓ *Observación participante*: esta técnica de observación “exige que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad” (Latorre 2003, p.57).
- ✓ *Reflexión*: de manera individual ante el grupo se expresan opiniones, se comparten vivencias y experiencias significativas, que se analizan en un ambiente de respeto, sin juicios.
- ✓ *Cuestionarios*: por medio de preguntas seleccionadas expresamente sobre un tema específico, abiertas que permitan a las *Alumnas* expresarse.
- ✓ *Dibujos, collage*: se trabajan de manera individual y grupal para fomentar el aprendizaje significativo y cooperativo.
- ✓ *Dramatizaciones*: por medio de ésta técnica, las *Alumnas* pueden observar en el rol que actúa otra compañera, sus propias conductas de manera que no se sientan juzgadas.

Este tipo de evaluación cualitativa es una herramienta muy valiosa para la detección de desviaciones entre lo propuesto y la práctica, mismas que de existir se podrían ir corrigiendo.

Por otro lado se elaboró un diario de campo; esta técnica de recopilación de información incluye "(...) observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo sucedido (...) reúne sentimientos y creencias capturadas (...) justo después" [de ocurridas] (Latorre, 2003, p.60, 61), (Anexo1). Estos datos son de tipo *Descriptivo* sobre la situación y reflexiones de la misma. Al final se analizó junto con los resultados de la evaluación continua para verificar si se lograron los objetivos.

3.4 Actividades del proyecto de innovación

El programa de capacitación está diseñado para trabajar con un grupo de estudiantes de Guías Montessori del Colegio Montessori de Metepec, A.C. dentro de la materia de Desarrollo Humano de la generación 2005-2007.

El curso constará de quince sesiones de una hora y media semanales, a partir del mes de enero y hasta mayo de 2007.

Las estrategias de aprendizaje son teórico, práctico y vivenciales mismas que se describen en la planeación de cada sesión y tomando como base el desarrollo de habilidades cognitivas, actitudinales y prácticas.

La elección de las estrategias utilizadas, así como las dinámicas creadas para el programa, se implementaron tomando en cuenta el objetivo de la enseñanza.

Juan Delval (2002), al respecto señala: "Enseñar no consiste (...) en transferir a la mente del alumno conocimientos o capacidades que el adulto posee, sino principalmente en crear las condiciones favorables para que aquel pueda formar sus propios conocimientos". (p.86), de aquí la importancia de las experiencias práctico vivenciales.

Por otro lado las estrategias son formas de acción para obtener mejores resultados. Para Latorre (2003), una de las estrategias más utilizadas, a lo largo del su libro de Investigación-Acción, son la elaboración de cuestionamientos con el objeto reflexionar sobre cada una de las fases de la IA.

Por ejemplo Latorre (2003) señala:

Como cierre de la primera fase del ciclo de la investigación-acción, el plan de acción, pensamos que usted debería hacer una revisión personal sobre las siguientes cuestiones clave que ha ido aprendiendo en esta fase:

- ¿Cuál es el foco de la investigación?
- ¿Porqué he elegido este tema como foco?
- ¿Qué clase de evidencia puedo generar para mostrar lo que está ocurriendo?(...) (p. 46)

El diseño de este curso está fundamentado por los *Modelos centrados en el proceso y análisis* de Ferry (1992), éstos se refieren a la organización de las interacciones que se dan en una institución y cuyas acciones se realizan de forma activa al haber relación entre actividades formativas y prácticas, considerando las experiencias de cada participante en el proceso y tomando en cuenta el contexto, la singularidad de los alumnos, articulando la teoría con la práctica y regulándola a través de evaluaciones continuas, tomando en cuenta también la metodología de IA de acuerdo a los criterios de Lewy (1946, citado en Latorre, 2003) Latorre (2003).

Visualicé este proyecto comenzando por identificar las diferencias sencillas, a partir de los conceptos de Desarrollo Humano de prestar atención así mismo.

Los temas que se manejarán son los siguientes: órganos perceptuales, sistemas representativos, emociones, estilos de aprendizaje y NEE (dificultades de aprendizaje y discapacidad).

En la planeación, descrita arriba, de cada uno de los temas están contempladas actividades de observación participativa, reflexión, introspección, prácticas vivenciales y exposición teórica, a veces frontal, así como la evaluación del mismo.

Como se mencionó anteriormente, el modelo pedagógico bajo el cual está realizado el programa es el *constructivismo*, puesto que parte de los conocimientos previos de los alumnos para ir construyendo nuevos conceptos, aprendiendo de manera cooperativa, tomando en cuenta la zona de desarrollo próximo de cada uno, para que puedan aprender de manera significativa, siendo el docente un mediador entre el alumno y el conocimiento, además este modelo es afín al Sistema Montessori y está centrado en el alumno.

A continuación se presentan las planeaciones de cada uno de los temas detallando todos los objetivos, metodología, estrategias de aprendizaje, recursos, desarrollo de actividades y evaluación.

<i>Planeación</i>		
Tema: I. Todos somos diferentes.		No. De Sesión 1
I.1 Los órganos perceptuales, cualidades y alcances		
<i>Maestra:</i> Carmen Luisa Ruiz Muñiz.	<i>Lugar:</i> Aula.	<i>Fecha:</i>
<i>Duración:</i> 1:30 Hrs.	<i>Frecuencia</i> Una sesión semanal.	<i>No. Participantes</i> 10 alumnas.
<i>Nivel de asimilación:</i> Comprensión.		
<i>Objetivos</i>		
<i>Declarativo:</i> El <i>Alumno</i> podrá identificar, recordar y describir los órganos perceptuales, sus características y capacidades.	<i>Procedimental:</i> El <i>Alumno</i> tendrá la capacidad de analizar, comparar y valorar las características y capacidades de los órganos perceptuales propios y de otros.	<i>Actitudinal:</i> El <i>Alumno</i> logrará aceptar y respetar las diferencias en la capacidad y características de los órganos perceptuales propios y de otros.
<i>Método:</i> Exposición problemática, explicativo-ilustrativo, investigativo		
<i>Estrategias didácticas:</i> Preguntas exploratorias, exposición película, reflexión grupal, elaboración de dibujo.		
<i>Recursos:</i> T.V. Video VHS, láminas, hojas blancas, crayolas, pizarrón.		
<i>Reactivación de conocimientos:</i> ¿Qué son los órganos perceptuales y cuántos hay? ¿Cuáles son las características de cada uno de ellos?		
<i>Situación problemática:</i> Todas las personas tenemos los mismos sentidos, ¿todos percibimos igual a través de ellos o existen diferencias?		
<i>Desarrollo de actividades:</i> 1.- Se expondrá al grupo en el pizarrón la situación problemática y se invitará a los participantes a expresar sus puntos de vista. (15 min.) 2.- Se transmitirá la película "Todo sobre los sentidos" (Discovery Channel, 1997) (60 min.) 3.- Los <i>Alumnos</i> comentarán sus experiencias después de ver la película y pondrán atención si hubo modificación en su criterio después de haber recibido esta información. (15min.)		
<i>Evaluación:</i> Dibujo y descripción de la experiencia adquirida.		
<i>Observaciones:</i>		

Planeación

Tema: I. Todos somos diferentes		No. De Sesión 2
I.1 Los órganos perceptuales, cualidades y alcances		
<i>Maestra:</i> Carmen Luisa Ruiz Muñiz.	<i>Lugar:</i> Aula.	<i>Fecha:</i>
<i>Duración:</i> 1:30 Hrs.	<i>Frecuencia</i> Una sesión semanal.	<i>No. Participantes</i> 10 alumnas.
<i>Nivel de asimilación:</i> Comprensión.		
<i>Objetivos</i>		
<i>Declarativo:</i> El <i>Alumno</i> podrá identificar, recordar y describir los órganos perceptuales, sus características y capacidades.	<i>Procedimentales:</i> El <i>Alumno</i> tendrá la capacidad de analizar, comparar y valorar las características y capacidades de los órganos perceptuales propios y de otros.	<i>Actitudinal:</i> El <i>Alumno</i> logrará aceptar y respetar las diferencias en la capacidad y características de los órganos perceptuales propios y de otros.
<i>Método:</i> Exposición problemática, explicativo-ilustrativo, investigativo		
<i>Estrategias didácticas:</i> Experiencia vivencial, reflexión grupal, elaboración de dibujo.		
<i>Recursos:</i> Cubre ojos, diferentes estímulos, hojas blancas.		
<i>Reactivación de conocimientos:</i> ¿Qué son los órganos perceptuales y cuántos hay? ¿Cuáles son las características de cada uno de ellos?		
<i>Situación problemática:</i> Todas las personas tenemos los mismos sentidos, ¿todos percibimos igual a través de ellos o existen diferencias?		
<i>Desarrollo de actividades:</i>		
1.- Se dividirá al grupo por parejas (A-B), las A se vendarán los ojos y las B les ofrecerán diferentes estímulos (tres por cada órgano perceptual) para que noten la diferencia cuando se excluye la vista, haciendo notar que el trabajo se llevará a cabo en silencio, tratando las personas que tienen los ojos vendados de no adivinar qué objeto es, sino de percibir que sienten y cómo. Después rotarán los roles. (40 min.)		
2.- Cada <i>Alumno</i> comentará su experiencia, haciendo la mediadora hincapié en las diferencias: en la intensidad, clase y forma de percepción individual (20 min.).		
3.- En una hoja blanca tamaño carta cada integrante del grupo elaborará un dibujo que represente de manera simbólica su experiencia, con una pequeña redacción que lo explique. (30 min.)		
<i>Evaluación:</i> Dibujo y descripción de la experiencia adquirida.		
<i>Observaciones:</i>		

Planeación

Tema: I.2. Sistemas Representativos		No. De Sesión 3
Maestra: Carmen Luisa Ruiz Muñiz.	Lugar: Aula.	Fecha:
Duración: 1:30 Hrs.	Frecuencia: Una sesión semanal.	No. Participantes: 10 Alumnas.
Nivel de asimilación: Comprensión y aplicación		
Objetivos		
Declarativo: El <i>Alumno</i> será capaz de observar, reflexionar y describir los diferentes sistemas representativos.	Procedimental: El <i>Alumno</i> podrá deducir e interpretar los sistemas representativos propios y de otros.	Actitudinal: El <i>Alumno</i> será capaz de auto-observarse y observar en otros el canal representativo de cada uno, para mejorar su comunicación y relaciones
Método: Exposición problemática, explicativo-ilustrativo, investigativo		
Estrategias didácticas : Preguntas exploratorias, exposición, observación directa		
Recursos: Meditación guiada, música, reproductor CD, láminas explicativas, papel Kraf, Crayolas o colores.		
Reactivación de conocimientos: ¿Qué es un sistema sensorial? ¿Existe alguna preferencia en la percepción?		
Situación problemática: ¿Tenemos algún órgano sensorial que utilicemos preferentemente, anulando los demás de manera inconsciente y esto tiene alguna repercusión en la comunicación con los demás, que de conocerlo sería una herramienta para el mejor ejercicio de la docencia?		
Desarrollo de actividades: 1.-En base a la situación problemática, se provocará la reflexión grupal para hacer un diagnóstico de los conceptos del grupo. (15 min.) 2.-Con música de fondo se hará una meditación guiada “La casa de mis sueños” utilizando toda la metodología de Programación Neurolingüística para inducir a los <i>Alumnos</i> a imaginarse una casa. (5 min.) 3.- En una hoja blanca las alumnas escribirán su fantasía. (5 min.) 4.- Exposición teórica sobre los canales de percepción, tipos y características de cada uno: visual, auditivo y quinesésico (20 min.) 5.- Se invitará a los <i>Alumnos</i> a compartir su fantasía, haciendo énfasis en la observación del lenguaje utilizado que determina el canal preferente. (30 min.) 6.- Se solicitará a los <i>Alumnos</i> que evoquen un recuerdo agradable y observen cómo se presenta éste, en una imagen, sonido o sensación, observando si coincide con el canal preferente y que compartan ésta reflexión para resaltar las diferencias y cómo éstas se complementan. (15 min.)		
Evaluación: Observación de participación en clase. Justificación escrita de la detección del canal perceptual del compañero.		
Observaciones:		

Planeación

Tema: I.2. Sistemas Representativos		No. De Sesión 4
Maestra: Carmen Luisa Ruiz Muñiz.	Lugar: Aula.	Fecha:
Duración: 1:30 Hrs.	Frecuencia: Una sesión semanal.	No. Participantes: 10 Alumnas.
Nivel de asimilación: Comprensión y aplicación		
Objetivos		
Declarativo: El <i>Alumno</i> será capaz de observar, reflexionar y describir los diferentes sistemas representativos.	Procedimental: El <i>Alumno</i> podrá deducir e interpretar los sistemas representativos propios y de otros.	Actitudinal: El <i>Alumno</i> será capaz de auto-observarse y observar en otros el canal representativo de cada uno, para mejorar su comunicación y relaciones.
Método: Exposición problemática, explicativo-ilustrativo, investigativo		
Estrategias didácticas : Observación directa, reflexión crítica.		
Recursos: Hojas blancas, pluma.		
Reactivación de conocimientos: ¿Qué es un sistema sensorial? ¿Existe alguna preferencia en la percepción?		
Situación problemática: ¿Tenemos algún órgano sensorial que utilicemos preferentemente, anulando los demás de manera inconsciente y esto tiene alguna repercusión en la comunicación con los demás, que de conocerlo sería una herramienta para el mejor ejercicio de la docencia?		
Desarrollo de actividades: 1.- Se organizarán a los <i>Alumnos</i> en parejas numerándose del uno al dos. Las número uno comentarán durante diez minutos sobre lo que les sea interesante compartir a su compañera. Las número dos tomarán nota por escrito sobre el lenguaje, postura corporal, movimiento de los ojos, tono y velocidad de voz y demás detalles que les puedan ayudar a deducir el canal perceptual que está utilizando su compañero. Posteriormente cambiarán de rol. (20 min.) 2.- Se reflexionará y compartirá de manera grupal la experiencia justificando cada alumna sus observaciones en la teoría antes expuesta. (80 min.)		
Evaluación: Observación de participación en clase. Justificación escrita de la detección del canal perceptual del compañero.		
Observaciones:		

Planeación

Tema: II. Emociones.		No. De Sesión 5
Maestra: Carmen Luisa Ruiz Muñiz.	Lugar: Aula.	Fecha:
Duración: 1:30 Hrs.	Frecuencia: Una sesión semanal.	No. Participantes: 10 Alumnas.
Nivel de asimilación: Comprensión y aplicación		
Objetivos		
Declarativo: El <i>Alumno</i> podrá observar, identificar y definir sus emociones y las de otros recordando su función y utilidad.	Procedimental: El <i>Alumno</i> logrará deducir y valorar sus emociones aceptando las propias y respetando las de los otros.	Actitudinal: El <i>Alumno</i> será capaz de aceptar la expresión de las emociones propias y de los otros protegidamente.
Método: Explicativo, exposición problemática, investigativo.		
Estrategias didácticas: Preguntas exploratorias, observación directa, mapa conceptual.		
Recursos: Material visual.		
Reactivación de conocimientos: ¿Qué son las emociones? ¿Existe forma de identificarlas, en sí mismo y en otros?		
Situación problemática: ¿Están involucradas las emociones en el proceso enseñanza-aprendizaje y su conocimiento puede ser una herramienta para el docente?		
Desarrollo de actividades: 1.-En base a la situación problemática, se propiciará la reflexión grupal para hacer un diagnóstico de los conceptos del grupo. (15 min.) 2.-Explicación sobre la teoría organicista de las emociones, tipos generales (alegría, placer, coraje, miedo y tristeza), su reactivación y consecuencia conductual. (25 min.) 3.- El maestro organiza cinco grupos y les asigna a cada uno una emoción, para que reflexionen sobre ella y le expliquen al resto del grupo sus conclusiones, interviniendo el docente en la concreción de los conceptos y características de cada emoción, haciendo hincapié de que son diferentes y cada una tiene una utilidad cuando se permite su expresión protegidamente (50 min.)		
Evaluación: Observación de participación en clase.		
Observaciones:		

Planeación

Tema: II. Emociones.		No. De Sesión 6
Maestra: Carmen Luisa Ruiz Muñiz.	Lugar: Aula.	Fecha:
Duración: 1:30 Hrs.	Frecuencia: Una sesión semanal.	No. Participantes: 10 Alumnas.
Nivel de asimilación: Comprensión y aplicación		
Objetivos		
Declarativo: El <i>Alumno</i> podrá observar, identificar y definir sus emociones y las de otros recordando su función y utilidad.	Procedimental: El <i>Alumno</i> logrará deducir y valorar sus emociones aceptando las propias y respetando las de los otros.	Actitudinal: El <i>Alumno</i> será capaz de aceptar la expresión de las emociones propias y de los otros protegidamente.
Método: Explicativo, exposición problemática, investigativo.		
Estrategias didácticas: Preguntas exploratorias, observación directa, mapa conceptual.		
Recursos: Papel kraf, colores.		
Reactivación de conocimientos: ¿Qué son las emociones? ¿Existe forma de identificarlas, en sí mismo y en otros?		
Situación problemática: ¿Están involucradas las emociones en el proceso enseñanza-aprendizaje y su conocimiento puede ser una herramienta para el docente?		
Desarrollo de actividades: 1.-En base a la situación problemática, se provocará la reflexión grupal para hacer un diagnóstico de los conceptos del grupo después del conocimiento adquirido en la sesión anterior y se compara con el preconcepto. (30 min.) 2.- Se organiza el grupo para que recorte cinco círculos de papel kraf, por parejas elijan una emoción y en el círculo con colores dibujen lo aprendido y elaboren un mural con los dibujos (20 min.) 3.- Compartir con el grupo y reflexionar sobre la importancia de comprender las diferentes emociones y de permitir su expresión protegida, desarrollando la auto observación para distinguir las propia mejorando con ello las relaciones en el aula. (20 min.)		
Evaluación: Observación de participación en clase. Elaboración de mural.		
Observaciones:		

Planeación

Tema: III. Estilos de aprendizaje		No. De Sesión 7
Maestra: Carmen Luisa Ruiz Muñiz.	Lugar: Aula.	Fecha:
Duración: 1:30 Hrs.	Frecuencia: Una sesión semanal.	No. Participantes: 10 Alumnas.
Nivel de asimilación: Adquirir, observar, expresar, deducir, adaptar.		
Objetivos		
Declarativo: El <i>Alumno</i> logrará identificar y describir los estilos de aprendizaje según la teoría de Honey y Alonso.	Procedimental: El <i>Alumno</i> será capaz de analizar y comparar su propio estilo de aprendizaje con el de sus estudiantes para diseñar estrategias que atiendan a todos.	Actitudinal: El <i>Alumno</i> , a partir del conocimiento del estilo de aprendizaje propio y de sus estudiantes, podrá, planear y modificar sus estrategias didácticas y atenderlos todos.
Método: Explicativo-ilustrativo, exposición problemática, investigativo.		
Estrategias didácticas: Preguntas exploratorias, elaboración de test, experiencia vivencial con exposición de tema.		
Recursos: Material impreso, galletas marías, cajeta, servilletas, cucharitas.		
Reactivación de conocimientos: ¿De qué manera aprendemos? ¿Todos aprendemos igual?		
Situación problemática: ¿La forma en la que expone un maestro su clase es entendida de la misma manera por todos los alumnos o existen diferentes estilos de enseñanza que corresponden a diferentes estilos de aprendizaje?		
Desarrollo de actividades:		
1.-En base a la situación problemática, se invitará a la reflexión grupal para hacer un diagnóstico de los conceptos del grupo. (15 min.)		
2.- Se proporciona a los <i>Alumno</i> el formato del test de Estilos de Aprendizaje de Honey / Alonso para que conozcan sus estilos predominantes (25 min.)		
3.- El mediador, usando los cuatro estilos (teórico, pragmático, reflexivo y activo) expone la receta de "Galletas con cajeta" (30 min.)		
4.- Retroalimentación del grupo sobre las experiencias de las actividades anteriores. (20 min.)		
Evaluación: Observación de participación en clase de los alumnos. Evaluación de exposición grupal.		
Observaciones:		

Planeación

Tema: III. Estilos de aprendizaje		No. De Sesión 8
Maestra: Carmen Luisa Ruiz Muñiz.	Lugar: Aula.	Fecha:
Duración: 1:30 Hrs.	Frecuencia: Una sesión semanal.	No. Participantes: 10 Alumnas.
Nivel de asimilación: Adquirir, observar, expresar, deducir, adaptar.		
Objetivos		
Declarativo: El <i>Alumno</i> logrará identificar y describir los estilos de aprendizaje según la teoría de Honey y Alonso.	Procedimental: El <i>Alumno</i> será capaz de analizar y comparar su propio estilo de aprendizaje con el de sus estudiantes para diseñar estrategias que atiendan a todos.	Actitudinal: El <i>Alumno</i> , a partir del conocimiento del estilo de aprendizaje propio y de sus estudiantes, podrá, planear y modificar sus estrategias didácticas y atenderlos todos.
Método: Explicativo-ilustrativo, exposición problemática, investigativo.		
Estrategias didácticas: Preguntas exploratorias, elaboración de test, experiencia vivencial con exposición de tema.		
Recursos: Material impreso, papel kraf, colores.		
Reactivación de conocimientos: ¿De qué manera aprendemos? ¿Todos aprendemos igual?		
Situación problemática: ¿La forma en la que expone un maestro su clase es entendida de la misma manera por todos los alumnos o existen diferentes estilos de enseñanza que corresponden a diferentes estilos de aprendizaje?		
Desarrollo de actividades:		
1.- Los <i>Alumnos</i> por escrito anotarán las conclusiones de la clase anterior (15 min.)		
2.- Se comentará en grupo las experiencias adquiridas con observaciones del mediador sobre la importancia del autoconocimiento y el conocimiento de los integrantes del grupo en cuanto a estilos de aprendizaje como herramienta para la inclusión de los niños. (20 min.)		
3.- Se dividirá el grupo en cuatro subgrupos, cada uno escogerá un estilo de aprendizaje, el mediador proporcionará el marco teórico de los estilos y los grupos expondrán el concepto utilizando la metodología proporcionada. (35 min.)		
4.- Reflexión grupal sobre experiencia adquirida (15 min.)		
5.- Revisión y/o modificación de conclusiones escritas. (5 min.)		
Evaluación: Observación de participación en clase de los <i>Alumnos</i> . Evaluación de exposición grupal. Conclusión individual escrita.		
Observaciones:		

Planeación

Tema: IV. Necesidades educativas
IV.I.- Conceptos especiales (NEE) **No. De Sesión 9**

Maestra: Carmen Luisa Ruiz Muñiz. **Lugar:** Aula. **Fecha:**

Duración: 1:30 Hrs. **Frecuencia:** Una sesión semanal. **No. Participantes:** 10 Alumnas.

Nivel de asimilación: Conocimiento, comprensión, aplicación y creación.

Objetivos

Declarativo: El <i>Alumno</i> podrá definir las NEE	Procedimental: El <i>Alumno</i> podrá analizar y deducir las NEE en su aula.	Actitudinal: El <i>Alumno</i> podrá disminuir su temor hacia las NEE en su aula.
---	--	--

Método: Explicativo, exposición problemática investigativo.

Estrategias didácticas:
Preguntas exploratorias, meditación guiada, reflexión crítica.

Recursos: CD y Reproductor de CD.

Reactivación de conocimientos:
¿Qué son NEE?
¿Cómo puedes detectar alguna NEE en otra persona?

Situación problemática:
¿Existe alguna persona sin necesidades educativas especiales?

Desarrollo de actividades:

1.- En base a la situación problemática, se provocará la reflexión grupal para hacer un diagnóstico de los conceptos del grupo. (20 min.)

2.- Meditación guiada: el mediador solicitará a los *Alumnos* cierren los ojos y evoquen una situación que hayan vivido como alumnos que consideren haber tenido una necesidad educativa especial y que recuerden la forma en la que actuó su maestro, y que observen cómo se sintieron.

El mediador dará la instrucción de abrir lentamente los ojos y solicitará a los *Alumnos* que en silencio escriban en un papel su experiencia. (30 min.)

3.- De manera grupal el mediador invitará a los *Alumnos* a comentar la experiencia. (40 min.)

Evaluación:
Participación en clase. Escrito de experiencia

Observaciones:

Planeación

Tema: IV. Necesidades educativas IV.I.- Conceptos especiales (NEE)		No. De Sesión 10
Maestra: Carmen Luisa Ruiz Muñiz.	Lugar: Aula.	Fecha:
Duración: 1:30 Hrs.	Frecuencia: Una sesión semanal.	No. Participantes: 10 Alumnas.
Nivel de asimilación: Conocimiento, comprensión, aplicación y creación.		
Objetivos		
Declarativo: El <i>Alumno</i> podrá definir las NEE	Procedimental: El <i>Alumno</i> podrá analizar y deducir las NEE en su aula.	Actitudinal: El <i>Alumno</i> podrá disminuir su temor hacia las NEE.
Método: Explicativo, exposición problemática investigativo.		
Estrategias didácticas: Preguntas exploratorias, exposición teórica, elaboración de cuestionario y aplicación del mismo, reflexión crítica.		
Recursos: Material impreso.		
Reactivación de conocimientos: ¿Qué son NEE? ¿Cómo puedes detectar alguna NEE en otra persona?		
Situación problemática: ¿Existe alguna persona sin necesidades educativas especiales?		
Desarrollo de actividades: 1.- Reflexión sobre preguntas exploratorias. (15 min.) 2.- Exposición de marco teórico proporcionado por el mediador. (30 min.) 3.- Los <i>Alumnos</i> elaborarán un cuestionario de cinco preguntas y entrevistarán con ellas a las <i>Guías</i> o <i>Auxiliares</i> en servicio de la institución para conocer su contexto. (30 min.) 4.- En forma grupal los <i>Alumnos</i> comentaran sus observaciones y el mediador pondrá énfasis en la observación de la persona con la que se interactúa para propiciar en las alumnas la metacognición. (15 min.)		
Evaluación: Participación en clase. Cuestionario diseñado y aplicado. Conclusión escrita y cuestionario aplicado a la <i>Guía</i> o <i>Auxiliar</i> en servicio.		
Observaciones:		

Planeación

**Tema: IV. Necesidades educativas especiales (NEE)
IV. II. Dificultades de aprendizaje (DA)**

No. De Sesión 11

Maestra: Carmen Luisa Ruiz Muñiz

Lugar: Aula

Fecha:

Duración:

1:30 Hrs.

Frecuencia:

Una sesión semanal.

No. Participantes:

10 Alumnas.

Nivel de asimilación: Observación, reflexión, identificación, valoración, y adecuación

Objetivos

Declarativo:

El *Alumno* será capaz de determinar y describir las DA

Procedimental:

El *Alumno* podrá localizar las DA en sus estudiantes, planear y diseñar los apoyos que éstos requieran, en coordinación con el colegio y personal especializado, para incluirlos dentro del aula regular.

Actitudinal:

El *Alumno* logrará disminuir el temor hacia las DA, adaptarse y adecuar su ambiente para la inclusión de estos niños en su aula.

Método: Explicativo, exposición problemática e investigativo.

Estrategias didácticas: Preguntas exploratorias, explicación teórica, mapa mental.

Recursos: Material didáctico, pizarrón, gises, cartulina, colores.

Reactivación de conocimientos: ¿Qué entiendes por dificultades de aprendizaje?
¿Conoces algún caso de alumnos con dificultad de aprendizaje?

Situación problemática: ¿Consideras que si existen niños con dificultad de aprendizaje, y las guías les prestan la atención necesaria se podrían incluir adecuadamente en los ambientes Montessori?

Desarrollo de actividades:

- 1.- En base la situación problemática, se provocará la reflexión grupal para hacer un diagnóstico de los conceptos del grupo. (20 min.)
- 2.- Explicación teórica de los tipos de dificultades de aprendizaje. (40 min.)
- 3.- El mediador divide el grupo en tres sub-grupos y asigna un tipo de dificultad de aprendizaje, proporcionándoles la fundamentación teórica de la: dislexia, disgrafía y discalculia a cada uno. Cada sub-grupo diseñará un mapa mental en una cartulina con los conceptos principales y lo expondrá al resto del grupo tomando en cuenta los estilos de aprendizaje para la exposición. (30 min.)

Evaluación:

Mapa mental, participación en clase.

Observaciones:

Planeación

Tema: IV. Necesidades educativas especiales (NEE)		No. De Sesión 12
IV. II. Dificultades de aprendizaje (DA)		
Maestra: Carmen Luisa Ruiz Muñiz	Lugar: Aula	Fecha:
Duración: 1:30 Hrs.	Frecuencia: Una sesión semanal.	No. Participantes: 10 Alumnas.
Nivel de asimilación: Observación, reflexión, identificación, valoración, y adecuación		
Objetivos		
Declarativo: El <i>Alumno</i> será capaz de determinar y describir las DA	Procedimental: El <i>Alumno</i> podrá localizar las DA en sus estudiantes, planear y diseñar los apoyos que éstos requieran, en coordinación con el colegio y personal especializado, para incluirlos dentro del aula regular.	Actitudinal: El <i>Alumno</i> logrará disminuir el temor hacia las DA, adaptarse y adecuar su ambiente para la inclusión de estos niños en su aula.
Método: Explicativo, exposición problemática e investigativo.		
Estrategias didácticas: Preguntas exploratorias, explicación teórica, mapa mental.		
Recursos: Cuestionario sobre DA, hojas blancas, plumas.		
Reactivación de conocimientos: ¿Qué entiendes por dificultades de aprendizaje? ¿Conoces algún caso de alumnos con dificultad de aprendizaje?		
Situación problemática: ¿Consideras que si existen niños con dificultad de aprendizaje, y las guías les prestan la atención necesaria se podrían incluir adecuadamente en los ambientes Montessori?		
Desarrollo de actividades: 1.- Reflexión sobre preguntas exploratorias sobre tipos de DA (15 min.) 2.- Contestar el cuestionario sobre DA de manera individual y comentarlo en el grupo. (35 min.) 3.- Se formarán subgrupos, cada uno elaborará conclusiones escritas sobre lo que le pareció significativo del tema y los compartirá con el grupo. El mediador hará hincapié en la importancia de observar al niño para poder proporcionarle el apoyo necesario para su inclusión dentro del ambiente Montessori. (40 min.)		
Evaluación: Cuestionario sobre DA, participación en clase, conclusiones escritas.		
Observaciones:		

Planeación

Tema: IV. Necesidades educativas especiales (NEE)		<i>No. De Sesión 13</i>
IV. III Discapacidad		
<i>Maestra:</i> Carmen Luisa Ruiz Muñiz.	<i>Lugar:</i> Aula.	<i>Fecha:</i>
<i>Duración:</i> 1:30 Hrs.	<i>Frecuencia:</i> Una sesión semanal.	<i>No. Participantes:</i> 10 Alumnas.
<i>Nivel de asimilación:</i> Observación, reflexión, identificación, valoración, y adecuación.		
<i>Objetivos</i>		
<i>Declarativo:</i> El <i>Alumno</i> podrá observar y reflexionar sobre las diferentes discapacidades y sus características.	<i>Procedimental:</i> El <i>Alumno</i> será capaz de localizar, valorar y proponer apoyos para la inclusión de niños con discapacidad en coordinación con el colegio y personal especializado.	<i>Actitudinal:</i> El <i>Alumno</i> logrará desarrollar habilidades de metacognición que le permitan disminuir el temor en la inclusión de niños con discapacidad.
<i>Método:</i> Explicativo, exposición problemática e investigativo.		
<i>Estrategias didácticas:</i> Preguntas exploratorias, explicación teórica, Dramatización.		
<i>Recursos:</i> Hojas de rotafolio, colores		
<i>Reactivación de conocimientos:</i> ¿Qué entiendes por discapacidad? ¿Qué tipos de de discapacidad conoces?		
<i>Situación problemática:</i> ¿Cómo puedes desarrollar las habilidades para la inclusión de niños con diferentes tipos de discapacidad en los ambientes Montessori y proporcionarles los apoyos necesarios sin frustrarlos por darles mucho o poco?		
<p><i>Desarrollo de actividades:</i></p> <p>1.- En base la situación problemática, se provocará la reflexión grupal para hacer un diagnóstico de los conceptos del grupo. (15 min.)</p> <p>2.- El mediador dividirá al grupo en cinco sub-grupos. A cada uno le proporcionará el marco teórico de cada una de las diferentes discapacidades: visual, auditiva, motora, intelectual y mixta. Cada subgrupo hará una dramatización de un caso con cada tipo de discapacidad dentro de un ambiente Montessori, con duración de 10 min. Uno de los integrantes de cada equipo escribirá el guión, detallando el tipo de discapacidad y la solución inclusiva (75 min)</p>		
<i>Evaluación:</i> Participación en ejercicio y guión de dramatización.		
<i>Observaciones:</i>		

<i>Planeación</i>		
Tema: IV. Necesidades educativas especiales (NEE) IV. III Discapacidad		No. De Sesión 14
<i>Maestra:</i> Carmen Luisa Ruiz Muñiz.	<i>Lugar:</i> Aula.	<i>Fecha:</i>
<i>Duración:</i> 1:30 Hrs.	<i>Frecuencia:</i> Una sesión semanal.	<i>No. Participantes:</i> 10 Alumnas.
<i>Nivel de asimilación:</i> Observación, reflexión, identificación, valoración, y adecuación.		
<i>Objetivos</i>		
<i>Declarativo:</i> El <i>Alumno</i> podrá observar y reflexionar sobre las diferentes discapacidades y sus características.	<i>Procedimental:</i> El <i>Alumno</i> será capaz de localizar, valorar y proponer apoyos para la inclusión de niños con discapacidad en coordinación con el colegio y personal especializado.	<i>Actitudinal:</i> El <i>Alumno</i> logrará desarrollar habilidades de metacognición que le permitan disminuir el temor en la inclusión de niños con discapacidad.
<i>Método:</i> Reflexivo.		
<i>Estrategias didácticas:</i> Reflexión crítica, elaboración de Mapa Mental.		
<i>Recursos:</i> Hojas de rotafolio, colores		
<i>Reactivación de conocimientos:</i> ¿Qué entiendes por discapacidad? ¿Qué tipos de de discapacidad conoces?		
<i>Situación problemática:</i> ¿Cómo puedes desarrollar las habilidades para la inclusión de niños con diferentes tipos de discapacidad en los ambientes Montessori y proporcionarles los apoyos necesarios sin frustrarlos por darles mucho o poco?		
<i>Desarrollo de actividades:</i> 1.- Reflexión sobre experiencia de sesión anterior (15 min) 2.- Reflexión dirigida por el mediador sobre la importancia de la aceptación de las diferencias y la necesidad de la observación de cada niño para poder incluirlo dentro del ambiente proporcionándole los apoyos necesarios y de la auto observación para detectar los prejuicios que pueden limitar la interacción. (30 min) 3.- Dividir el grupo en tres subgrupos, cada uno dibujará un mapa mental, o conceptual, según su preferencia con el resumen de lo aprendido en el curso. Posteriormente lo expondrán y se compararán todos. (45 Min.)		
<i>Evaluación:</i> Elaboración de mapa mental o conceptual.		
<i>Observaciones:</i>		

Planeación

Tema: IV. Necesidades educativas especiales (NEE)		No. De Sesión 15
IV. III Discapacidad		
Maestra: Carmen Luisa Ruiz Muñiz.	Lugar: Aula.	Fecha:
Duración: 1:30 Hrs.	Frecuencia: Una sesión semanal.	No. Participantes: 10 Alumnas.
Nivel de asimilación: Observación, reflexión, identificación, valoración, y adecuación.		
Objetivos		
Declarativo: El <i>Alumno</i> podrá observar y reflexionar sobre las diferentes discapacidades y sus características.	Procedimental: El <i>Alumno</i> será capaz de localizar, valorar y proponer apoyos para la inclusión de niños con discapacidad en coordinación con el colegio y personal especializado.	Actitudinal: El <i>Alumno</i> logrará desarrollar habilidades de metacognición que le permitan disminuir el temor en la inclusión de niños con discapacidad.
Método: Reflexivo,.		
Estrategias didácticas: Exposición de película y reflexión.		
Recursos: TV y DVD		
Reactivación de conocimientos: ¿Qué entiendes por discapacidad? ¿Qué tipos de de discapacidad conoces?		
Situación problemática: ¿Cómo puedes desarrollar las habilidades para la inclusión de niños con diferentes tipos de discapacidad en los ambientes Montessori y proporcionarles los apoyos necesarios sin frustrarlos por darles mucho o poco?		
Desarrollo de actividades:		
1.- Exposición película “ Me llaman Radio”	80 Min	
2. Reflexión final.	10 Min	
Evaluación: Participación en clase.		
Observaciones:		

Capítulo IV Análisis de la evaluación y seguimiento

4.1 Conceptos generales

Las personas de manera cotidiana después de llevar a cabo una actividad, cualquiera que sea, ya sea consciente o inconsciente, la *evaluamos*, para comprobar su utilidad.

La evaluación es entonces la forma en la que se comprueba qué funcionó o sirvió, la acción que se tomó y, si se obtuvieron los resultados esperados.

Álvarez, J. (2001), comenta al respecto lo siguiente:

En el ámbito educativo, debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento (...) El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora y penalizadora.

Necesitamos aprender *de* y *con* la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. (p.12)

Muchas veces se confunde la evaluación con medir, calificar, examinar, aplicar test; cuando estos conceptos se relacionan con las actividades que tienen que ver con la evaluación.

Álvarez Méndez (1999) al respecto comenta:

La evaluación (...) solo debería servir, si nos informa el “estado de aprendizaje” de los alumnos, conocer el modo cómo están aprendiendo además de lo que están aprendiendo, el grado de comprensión de aquello

que estudian. Cuando no progresan en el aprendizaje (...) [sirve] para indagar los motivos que provocan ese desajuste. Del análisis y reflexión de los resultados surge la acción correcta.

[Evaluar] supone un proceso más complejo (...) que remite (...) al ámbito de los valores, primordialmente morales, pues cuando se evalúa el rendimiento del alumno indirectamente estamos evaluando a todo el sujeto. Y él lo vive así, en sentido e intensidad. (p.95, 96)

Por todo esto, la evaluación debe ser formativa, estar al servicio de los integrantes del proceso enseñanza aprendizaje para mejorar siempre la acción, motivando y orientando a los que, en ella están involucrados.

Es recomendable que la evaluación sea continua, esto ayuda a detectar a tiempo las posibles desviaciones con respecto a los objetivos planeados, permitiendo tomar las medidas prudentes para corregirlos, y puede evitar los fracasos definitivos que se presentan si se llevan a cabo al final del proceso.

Para lograr una buena evaluación es recomendable tomar en cuenta los siguientes puntos: que sea útil, práctica, que los resultados que arroje sirvan para actuar, debe ser objetiva y clara, cuyos resultados se puedan observar, que se incluya a todos los participantes y que se les haga partícipes de la misma.

En la fase de evaluación, Latorre (2003) sugiere diversas técnicas para recoger la información, de las cuales se utilizaron: *Instrumentos*: cuestionarios y observación sistemática (diario de campo) y *Estrategias Interactivas*: entrevista y observación participante.

Latorre (2003) con respecto a las técnicas señala:

Las técnicas no son ajenas a la naturaleza de la información. En la investigación juegan un papel fundamental, la calidad de la investigación depende del tipo de técnica utilizada (...) que sean eficaces para cubrir los objetivos formulados (...) permiten recoger datos desde el sistema perceptivo o interpretativo (...) (p.54, 55)

Los errores en los que se puede incurrir al elaborar una evaluación pueden ser: únicamente valorar y cuantificar los resultados, ser parcial en cuanto a los elementos a tomar en cuenta, presentar criterios confusos, contener datos no representativos o insuficientes, no contar con objetivos claros.

Las evaluaciones se pueden clasificar por su función en:

- ✓ *Formativa*: es continua y pretende verificar el proceso y seguimiento de una planeación.
- ✓ *Sumativa*: determina el grado de cumplimiento de los objetivos.

Por el contenido a evaluar:

- ✓ *De necesidades*: también denominada *Evaluación Diagnóstica*, para determinar qué, como y en donde se requiere actuar.
- ✓ *De diseño*: valora y analiza el cómo está hecho y la utilidad de un programa, su funcionalidad.
- ✓ *De proceso y desarrollo de programa*: permite verificar y/o modificar un programa durante su implementación.
- ✓ *De resultados*: dictamina si se cubrieron los objetivos previstos.

Las evaluaciones pueden ser cuantitativas o cualitativas, independientemente de lo arriba señalado.

Para la evaluación del presente proyecto de innovación, en cada actividad planeada se proponen diversas evaluaciones cualitativas, además se lleva un diario de campo (Anexo IV) para describir las observaciones durante el proceso de todo el proyecto y a través de las siguientes matrices se evalúa todo el mismo:

- *Descripción*: analiza los objetivos pretendidos contra lo ocurrido en la práctica.

- *Explicación:* examina la congruencia entre lo planeado y lo realizado, destacando los aciertos y errores.

- *Juicio:* verifica los criterios de análisis.

Las matrices que se presentan fueron elaboradas en un formato de *contraste*, Latorre (2003) señala que son útiles (...) Cuando interesa comparar diferentes tipos de información (...) en un determinado contexto docente.” (p.89), y se eligieron porque se consideró que representan una manera objetiva de sintetizar todos los procesos de la Investigación-Acción.

A continuación se detallan las matrices arriba mencionadas.

4.2 Evaluación del aprendizaje de los Alumnos.

A través de tres matrices de descripción, explicación y juicio se detallan los resultados obtenidos en la aplicación del proyecto, por sesiones y el resumen de cada una de ellas.

**Evaluación
Matriz de Descripción**

Intenciones	Observaciones
<p>Tema 1.1 Los órganos perceptuales, cualidades y alcances</p> <p><i>Declarativo:</i> El <i>Alumno</i> podrá identificar, recordar y describir los órganos perceptuales, sus características y capacidades.</p> <p><i>Procedimentales:</i> El <i>Alumno</i> tendrá la capacidad de analizar, comparar y valorar las características y capacidades de los órganos perceptuales propios y de otros.</p> <p><i>Actitudinal:</i> El <i>Alumno</i> logrará aceptar y respetar las diferencias en la capacidad y características de los órganos perceptuales propios y de otros.</p>	<p>Durante el desarrollo de las actividades del tema, las <i>Alumnas</i> mostraron interés y participaron activamente, no conocían todos los alcances de los órganos perceptuales y observaron que dentro de su familia había diferencias, cuando adquieren éste conocimiento se dan cuenta; como por ejemplo que una hija tiene mayor capacidad gustativa que otra y distingue entre las marcas de los alimentos.</p>
<p>Tema: I.2. Sistemas representativos</p> <p><i>Declarativo:</i> El <i>Alumno</i> será capaz de observar, reflexionar y describir los diferentes sistemas representativos.</p> <p><i>Procedimental:</i> El <i>Alumno</i> podrá deducir e interpretar los sistemas representativos propios y de otros.</p> <p><i>Actitudinal:</i> El <i>Alumno</i> será capaz de auto-observarse y observar en otros el canal representativo de cada uno, para mejorar su comunicación y relaciones</p>	<p>Durante las dinámicas, las <i>Alumnas</i> demostraron interés al darse cuenta cuál era su sistema representativo, compararlo con el de otras personas cercanas a ellas y notar que realmente sirve para establecer mejor comunicación con las demás personas. Por otro lado, comprueban nuevamente que existen diferencias en los seres humanos que son complementarias entre sí.</p>
<p>Tema: II. Emociones.</p> <p><i>Declarativo:</i> El <i>Alumno</i> podrá observar, identificar y definir sus emociones y las de otros recordando su función y utilidad.</p> <p><i>Procedimental:</i> El <i>Alumno</i> logrará deducir y valorar sus emociones aceptando las propias y respetando las de los otros</p> <p><i>Actitudinal:</i> El <i>Alumno</i> será capaz de aceptar la expresión de las emociones propias y de otros protegidamente.</p>	<p>En las actividades realizadas para la exposición del tema, las <i>Alumnas</i> interactuaron, reconocieron, aceptaron y respetaron la manifestación de sus emociones y la de las compañeras, dándose cuenta de cómo éstas son el motor de la vida del ser humano, reconocieron la utilidad de cada una y la necesidad de permitir su expresión de manera protegida y, que en nuestra cultura están aceptadas unas y reprimidas otras y cómo esto influye en la manera como nos relacionamos con las personas que nos rodean.</p>
<p>Tema: III. Estilos de aprendizaje</p> <p><i>Declarativo:</i> El <i>Alumno</i> logrará identificar y describir los estilos de aprendizaje según la teoría de Honey y Alonso.</p> <p><i>Procedimental:</i> El <i>Alumno</i> será capaz de analizar y comparar su propio estilo de aprendizaje con el de sus alumnos para diseñar estrategias que atiendan a todos.</p> <p><i>Actitudinal:</i> El <i>Alumno</i>, a partir del conocimiento del estilo de aprendizaje propio y de sus alumnos, podrá planear y modificar sus estrategias didácticas y atenderlos todos.</p>	<p>El interés de las estudiantes en conocer su estilo de aprendizaje era muy grande. Cuando descubren al realizar las dinámicas que éste corresponde directamente al estilo de enseñanza, cómo existen cuatro estilos y que los grupos están integrados por todos, adquieren una herramienta más para acercarse a sus alumnos y comprobar nuevamente que las diferencias son complementarias y existen entre todos los seres humanos.</p>

Intenciones	Observaciones
<p>Tema: IV. Necesidades educativas especiales (NEE) IV.I.- Conceptos</p> <p><i>Declarativo:</i> El <i>Alumno</i> podrá definir las NEE <i>Procedimental:</i> El <i>Alumno</i> podrá analizar y deducir las NEE en su aula. <i>Actitudinal:</i> El <i>Alumno</i> podrá disminuir su temor hacia las NEE .</p>	<p>El inducir al grupo a reflexionar sobre sus historias personales y las NEE, se sensibilizan y comprueban que las tuvieron y sobre todo afectivas, solamente una integrante tiene NEE y no se percibe como tal, pues se justifica con que el sistema educativo al que asistió la etiquetó.</p> <p>Cuando se presenta la definición oficial donde resalta que éstas necesidades van en relación al promedio del grupo, comentan situaciones de otras personas conocidas que las tuvieron y cuál fue el desarrollo dentro de la institución donde estuvieron y el resultado del mismo. La chica con NEE sigue sin percibirse como tal. Se aumentó una sesión por el interés de las chicas en participar con experiencias personales.</p>
<p>Tema: IV. Necesidades educativas especiales (NEE) IV. II. Dificultades de aprendizaje (DA)</p> <p><i>Declarativo:</i> El <i>Alumno</i> será capaz de determinar y describir las DA <i>Procedimental:</i> El <i>Alumno</i> podrá localizar las DA en sus estudiantes planear y diseñar los apoyos que éstos requieran, en coordinación con el colegio y personal especializado, para incluirlos dentro del aula regular. <i>Actitudinal:</i> El <i>Alumno</i> logrará disminuir el temor hacia las DA, adaptarse y adecuar su ambiente para la inclusión de estos niños en su aula.</p>	<p>El tema que estaba planeado para dos sesiones, aumentó a cuatro, en primer lugar por atender el estrés de las <i>Alumnas</i> en una sesión y el segundo por un simulacro de evacuación. Por la presión académica las <i>Alumnas</i> estaban muy dispersas y presionadas. Fue hasta la última sesión que comprendieron el concepto. Algunas tomaron consciencia de sus propias DA y cómo a pesar de ellas habían logrado avanzar. Reconocieron que disminuyó el temor que tenían al pensar en la inclusión de niños con DA.</p>
<p>Tema: IV. Necesidades educativas especiales (NEE) IV. III Discapacidad</p> <p><i>Declarativo:</i> El <i>Alumno</i> podrá observar y reflexionar sobre las diferentes discapacidades y sus características. <i>Procedimental:</i> El <i>Alumno</i> será capaz de localizar, valorar y proponer apoyos para la inclusión de niños con discapacidad en coordinación con el colegio y personal especializado. <i>Actitudinal:</i> El <i>Alumno</i> logrará desarrollar habilidades de metacognición que le permitan disminuir el temor en la inclusión de niños con discapacidad.</p>	<p>Los imprevistos resultantes que modificaron la planeación de las DA produjeron que la planeación de este tema previsto para tres sesiones se redujera a una sesión, porque se terminó el curso.</p> <p>Sin embargo fue muy enriquecedor ya que durante las prácticas que tuvieron las <i>Alumnas</i>, algunas de ellas, tuvieron experiencias con niños con discapacidades y el compartir su experiencia y compararla con el nuevo concepto sobre discapacidad les proporcionó un aprendizaje significativo, aunque el tema requería de mayor tiempo de reflexión y exposición reportaron que había disminuido el temor hacia la inclusión de niños con discapacidad.</p>

Matriz de explicación

Grado de diferencia entre lo pretendido y lo observado	Error	Solución de los errores	Aciertos	Mejorar aciertos (potenciar)
Tema 1.1 Los órganos perceptuales, cualidades y alcances				
Se estima que se cubrieron los objetivos.	La tercera actividad no se pudo incluir porque la participación de las <i>Alumnas</i> fue muy extensa y no se había previsto.	Aumentar el tiempo en la planeación para el mejor desarrollo del tema.	Todas las dinámicas realizadas fueron de interés, hubo participación y aprendizaje significativo.	Planear mejor los tiempos de las dinámicas previniendo la participación.
Tema: I.2. Sistemas representativos				
Se estima que se cubrieron los objetivos satisfactoriamente.			Todas las dinámicas realizadas fueron de interés, hubo participación y aprendizaje significativo.	Aumentando una sesión para que las <i>Alumnas</i> practiquen la observación de los canales representativos propios y de otras personas.
Tema: II. Emociones.				
Se estima que se cubrieron los objetivos planteados satisfactoriamente.			Todas las dinámicas realizadas fueron de interés, hubo participación y aprendizaje significativo.	Aumentando una sesión para que las <i>Alumnas</i> practiquen la observación de las emociones en otras personas, como les afecta y en si mismas.
Tema: III. Estilos de aprendizaje				
Se estima que se cubrieron los objetivos.	La época del año en la que se implementó el curso, es la entrega y evaluación final de la Especialidad.	Implementar el programa en el 1º.semestre del 2º. Año.	Todas las dinámicas realizadas fueron de interés.	Aumentar una sesión más para practicar mejor los diferentes estilos y lograr mejor aprendizaje.
Tema: IV. Necesidades educativas especiales (NEE) IV.I.- Conceptos				
Se estima que se cubrieron los objetivos, cambiando la planeación.	No asistieron todas las <i>Alumnas</i> . La <i>Alumna</i> con NEE, no se identifica como tal. El tema estaba planeado para 2 sesiones y se utilizaron 3 Época del ciclo escolar.	Motivar a las <i>Alumnas</i> para que tomen su responsabilidad. Hablar de manera individual con la chica con NEE. Implementar el programa en el 1º.semestre del 2º. Año.	Se despertó el interés en las <i>Alumnas</i> por conocer el tema y la participación con experiencias personales fue muy enriquecedora. Aumentar una sesión para atender las necesidades de las <i>Alumnas</i> .	Cambiar la implementación del programa en el 1º. semestre del 2º. Año para evitar que estén bajo estrés las <i>Alumnas</i> .

Grado de diferencia entre lo pretendido y lo observado	Error	Solución de los errores	Aciertos	Mejorar aciertos (potenciar)
Tema: IV. Necesidades educativas especiales (NEE) IV. II. Dificultades de aprendizaje (DA)				
Se estima que no se cubrieron los objetivos totalmente y se modificó la planeación.	Interrupciones por simulacro y estrés de las <i>Alumnas</i> por presiones académicas.	Evitar implementar el programa en épocas de entrega de álbumes Aumento de dos sesiones.	Las dinámicas aplicadas para corregir las interrupciones fueron adecuadas.	Prevenir posibles situaciones que pueden afectar el desarrollo del curso.
Tema: IV. Necesidades educativas especiales (NEE) IV. III Discapacidad				
Se estima que no se cubrieron los objetivos totalmente y se modificó la planeación.	Falta de tiempo por implementación del programa en enero.	Implementar el programa en septiembre para poder solucionar las variables que se presenten.	Las estrategias didácticas utilizadas lograron los objetivos planeados.	Aumentar una sesión y dinámicas para modelar más ejemplos.

Matriz de Juicio

Criterios para emitir juicios (¿por qué?)	Valoración			
	Excelente	Muy Bueno	Regular	Malo
<p>Tema 1.1 Los órganos perceptuales, cualidades y alcances Este tema es importante abordarlo porque es el principio de la aceptación de diferencias entre los seres humanos, de una manera sencilla y fácil de comprobar. La mayoría de las personas no sabemos sobre las capacidades que tiene cada órgano perceptual. Las <i>Alumnas</i> demostraron a través de los dibujos y su participación comentando sus experiencias que observaron y se auto observaron y encontraron la aplicación en su vida cotidiana de éste aprendizaje.</p>	X			
<p>Tema: I.2. Sistemas representativos Con el trabajo de la descripción de la casa de los sueños, de manera muy clara las <i>Alumnas</i> pueden detectar su canal preferente y una vez conscientizadas de él con la teoría presentada tienen herramientas para desarrollar la habilidad de observación del lenguaje y postura corporal del interlocutor que indica su canal preferente, para poder utilizarlo y empatizar con el, además de reconocer nuevamente como las diferencias son complementarias, pues el foco de atención de un canal es diferente al del otro.</p>	X			
<p>Tema: II. Emociones. La comprensión de las diferentes clases de emociones y su utilidad promueve que el <i>Alumno</i> las acepte en sí mismo y en los demás permitiendo su expresión de una manera sana y armónica dentro de la convivencia diaria.</p>	X			
<p>Tema: III. Estilos de aprendizaje El conocimiento y comprensión de los estilos de aprendizaje propio y de los demás le permite a las <i>Alumnas</i>, además de comprobar nuevamente que las diferencias son complementarias, tomar consciencia de la responsabilidad que van a tener como docentes al estar frente a grupo y la atención que necesitan poner al hacer sus planeaciones y exposiciones en el aula.</p>		X		

Criterios para emitir juicios (¿por qué?)	Valoración			
	Excelente	Muy Bueno	Regular	Malo
<p><i>Tema: IV. Necesidades educativas especiales (NEE)</i> IV.I.- Conceptos Las reflexiones promovidas llevan al grupo a la sensibilización sobre las NEE y lo importante de desarrollar la habilidad de observación del niño para poderle proporcionar los apoyos que requiera, además que este conocimiento ayuda a disminuir el temor a tratar a estos niños por los prejuicios adquiridos por la influencia del contexto en el que se desarrollaron las <i>Alumnas</i>.</p>		X		
<p><i>Tema: IV. Necesidades educativas especiales (NEE)</i> IV. II. Dificultades de aprendizaje (DA) El tema e implementación de la planeación sobre éste, permite la sensibilización de las <i>Alumnas</i> así como la toma de consciencia de sus propias dificultades de aprendizaje y cómo a pesar de ellas lograron salir adelante y con ello cambiar los prejuicios y temores que antes de tener este conocimiento las limitaban.</p>			X	
<p><i>Tema: IV. Necesidades educativas especiales (NEE)</i> IV. III Discapacidad Por medio de la exposición sobre el concepto actual sobre discapacidad y los tipos de ella, aunado a dinámicas de sensibilización, les proporcionan a los <i>Alumnos</i> herramientas para poder apoyar a la inclusión de estos niños en sus ambientes de trabajo de manera armónica.</p>			X	

Síntesis de matrices

Matriz de Descripción

Intenciones	Observaciones
<p><i>Declarativo:</i> El <i>Alumnas</i> será capaz de observar, identificar y definir los diferentes sistemas representativos, estilos de aprendizaje, DA y discapacidades de sus estudiantes.</p> <p><i>Procedimentales:</i> El <i>Alumno</i> podrá analizar, deducir y proponer los apoyos y estrategias necesarias para la atención a la diversidad a partir de los propios.</p> <p><i>Actitudinal:</i> El <i>Alumno</i> será capaz de auto observarse y observar a otros para mejorar su comunicación y disminuir el temor a la inclusión de niños con NEE.</p>	<p>En lo general durante la implementación del programa, las <i>Alumnas</i> mostraron interés en todos los temas así como en el desarrollo de habilidades de metacognición, participaron abiertamente tanto en las dinámicas planeadas como con experiencias personales y reflexionando sobre ellas.</p> <p>El tiempo de duración del curso quedó corto, debido a la época del año y momento del curso en el que se puso en práctica, ya que éste terminaba su ciclo y la presión a la que se vieron sujetas las <i>Alumnas</i> porque el cumplimiento de los requerimientos del área académica irrumpían el flujo armónico de este programa sobre NEE.</p>

Matriz de explicación

Grado de diferencia entre lo pretendido y lo observado	Error	Solución de los errores	Aciertos	Mejorar aciertos (potenciar)
<p>Se estima que se cubrieron los objetivos, aunque se modificó la planeación.</p>	<p>Error en la planeación del tiempo del curso y época en la que se implementó en el 2º. Semestre del ciclo escolar.</p> <p>Falta de previsión sobre variables que afectaron el desarrollo del mismo.</p>	<p>Aumentar el número de sesiones para cubrir las necesidades de reflexión de las <i>Alumnas</i>.</p> <p>Implementar el curso al inicio de ciclo escolar para poder cubrir los imprevistos.</p> <p>Motivar a las <i>Alumnas</i> para que se responsabilicen del compromiso adquirido.</p>	<p>Todas las dinámicas realizadas fueron de interés y hubo participación y aprendizaje significativo.</p> <p>Las adaptaciones hechas a la planeación para corregir las interrupciones fueron adecuadas.</p> <p>Las estrategias didácticas utilizadas cubrieron los objetivos planteados.</p>	<p>Implementar la última dinámica que no había sido contemplada en la planeación.</p> <p>Aumentar dinámicas para modelar más ejemplos.</p> <p>Aumentar las sesiones</p>

Matriz de Juicio

Criterios para emitir juicios (¿por qué?)	Valoración			
	Excelente	Muy Bueno	Regular	Malo
Cada uno de los temas elegidos y el orden en el que se presentan, permiten a los <i>Alumnos</i> comprender la diversidad que existe entre todos los seres humanos.	X			
Cómo aceptar de manera personal las propias diferencias y complementarlas con las de otras personas de manera armónica para lograr el éxito dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje y la vida en general.		X		
Las variables imprevistas contribuyeron a mejorar el curso y aprovechamiento de las <i>Alumnas</i> .				X
Por medio de la utilización del diario de campo se pudieron detectar los detalles a modificar para lograr los resultados planteados totalmente.		X		
Los tiempos estimados para el desarrollo de las actividades planeadas.				X
Época del ciclo escolar en el que se implementó el proyecto				X

4.3 Análisis e interpretación

Con el objeto de verificar la puesta en práctica de la propuesta de innovación, se identificaron las categorías a través de las cuales se analizó cada una de las sesiones planeadas.

Las categorías del análisis (Psicopedagogía, 2007), se dividen en dos áreas: primera las concernientes al aprendizaje de las guías y segunda a la organización del programa, distribuidas de la siguiente forma:

a) Niveles de asimilación:

1. **Participación y compromiso:** La *Alumna* interviene, cumple y se adapta a las dinámicas del curso escuchando a sus compañeros, aportando experiencias personales y proponiendo, en su caso, acciones que mejoren la aceptación e inclusión de todos los alumnos.
2. **Identificación de diferencias:** La *Alumna* descubre, acepta y respeta las diferencias, promoviendo, a través de ellas, la armonía en el grupo al complementarlas unas con otras, elabora estrategias de acción para proporcionar apoyos a los alumnos que así lo requieran y las utiliza como herramienta para desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.
3. **Habilidades de observación:** La *Alumna* desarrolla el “procedimiento básico de obtención de datos referidos al comportamiento exterior de los sujetos”. (Diccionario de las ciencias de la educación, p.1027) sin calificar o juzgarlos.
4. **Habilidades de autoaceptación:** la *Alumna* desarrolla una “actitud dirigida a reconocer y valorar objetivamente las propias habilidades y limitaciones, los propios fallos y éxitos sin que se presenten sentimientos indebidos de orgullo, culpa o autorreproche”. (Diccionario de las ciencias de la educación, p.157)

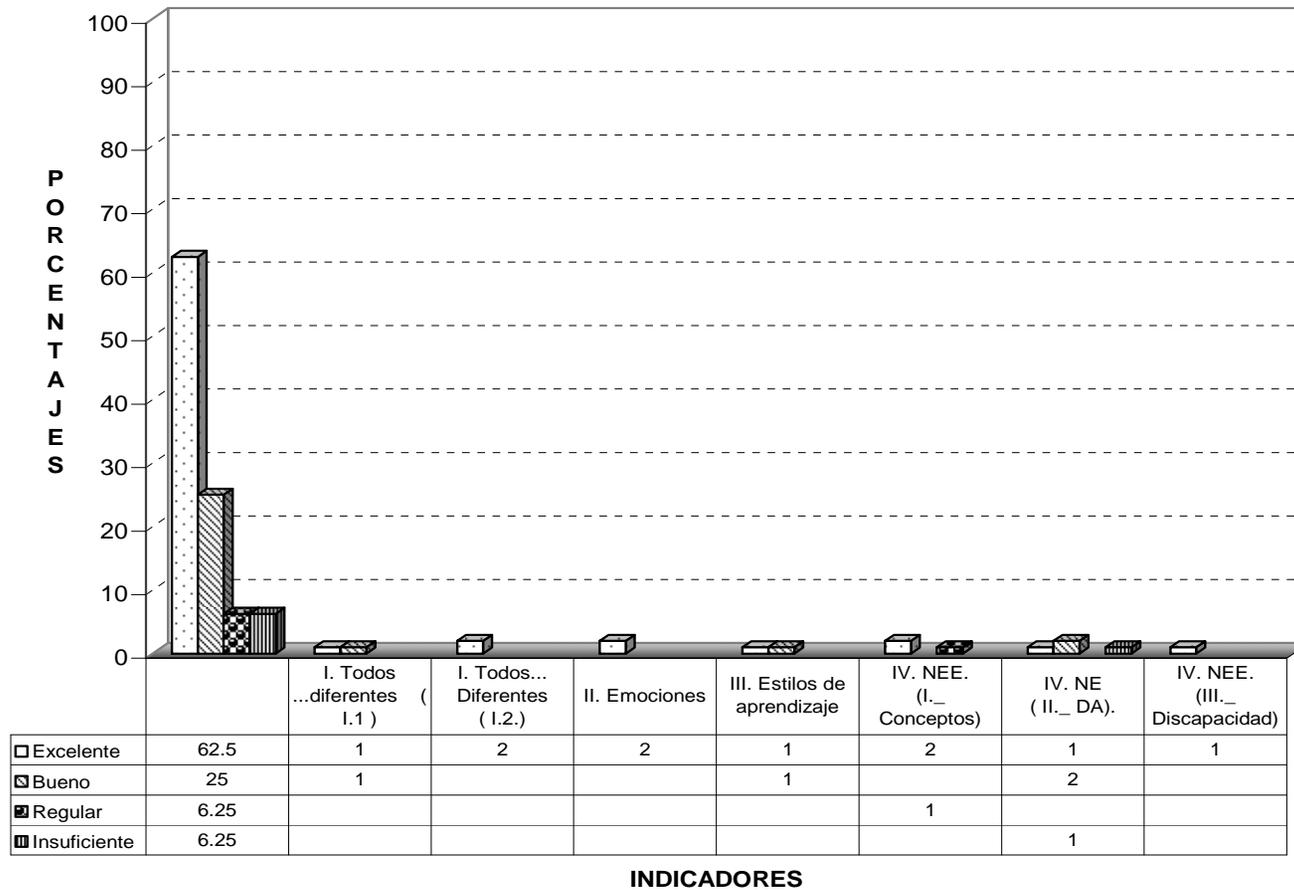
b) Organización del programa:

1. **Tiempo estimado para la implementación de las planeaciones:** se compara el tiempo planeado para la actividad contra el real.
2. **Estrategias de enseñanza:** se evalúan “(...) todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos.” (Politecnicojic, 2007)
3. **Material didáctico:** se valora “(...) todo aquel objeto artificial o natural que produzca un aprendizaje significativo en el alumno”. (Politecnicojic, 2007)

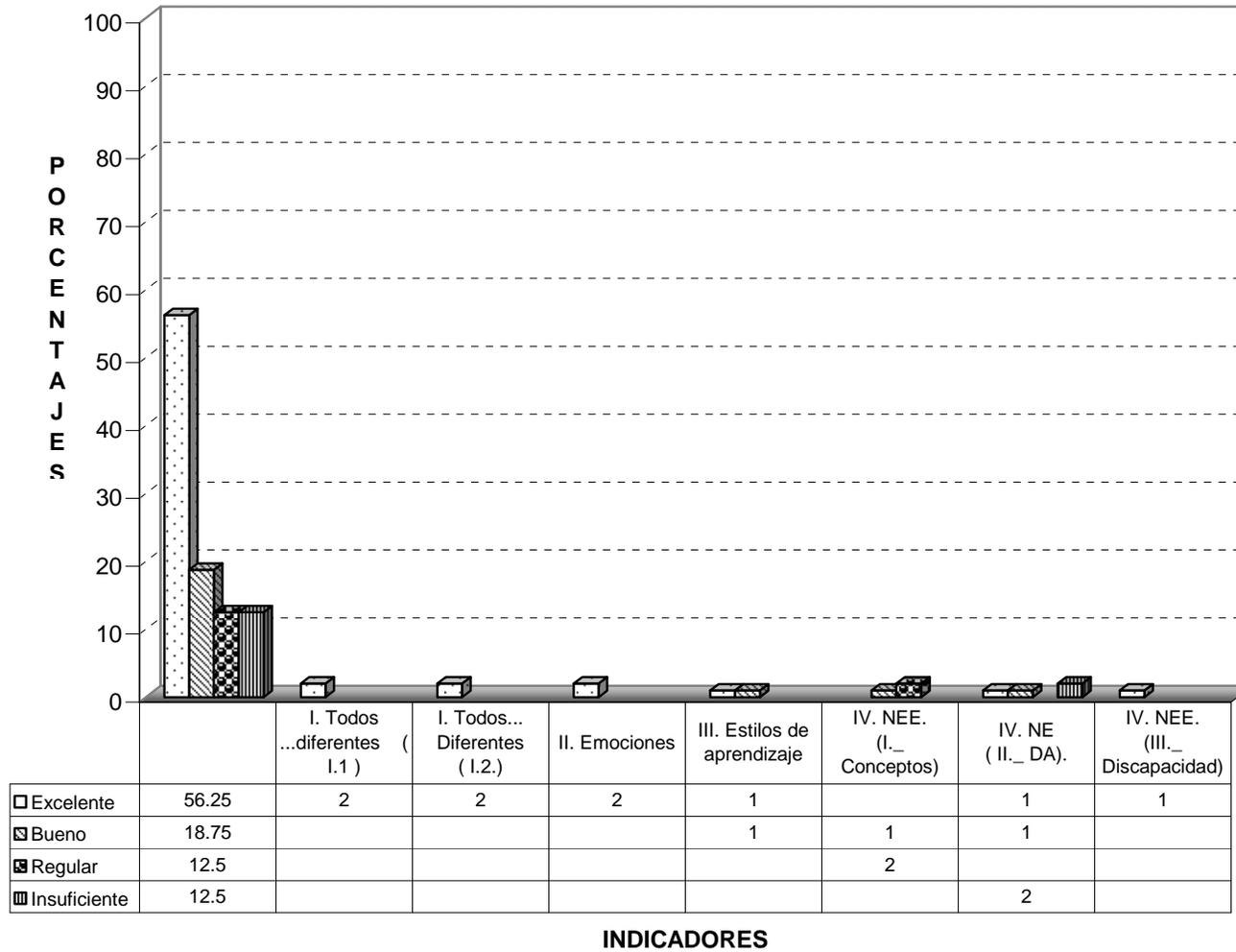
Los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores mencionados se presentan en las siguientes gráficas:

Niveles de asimilación

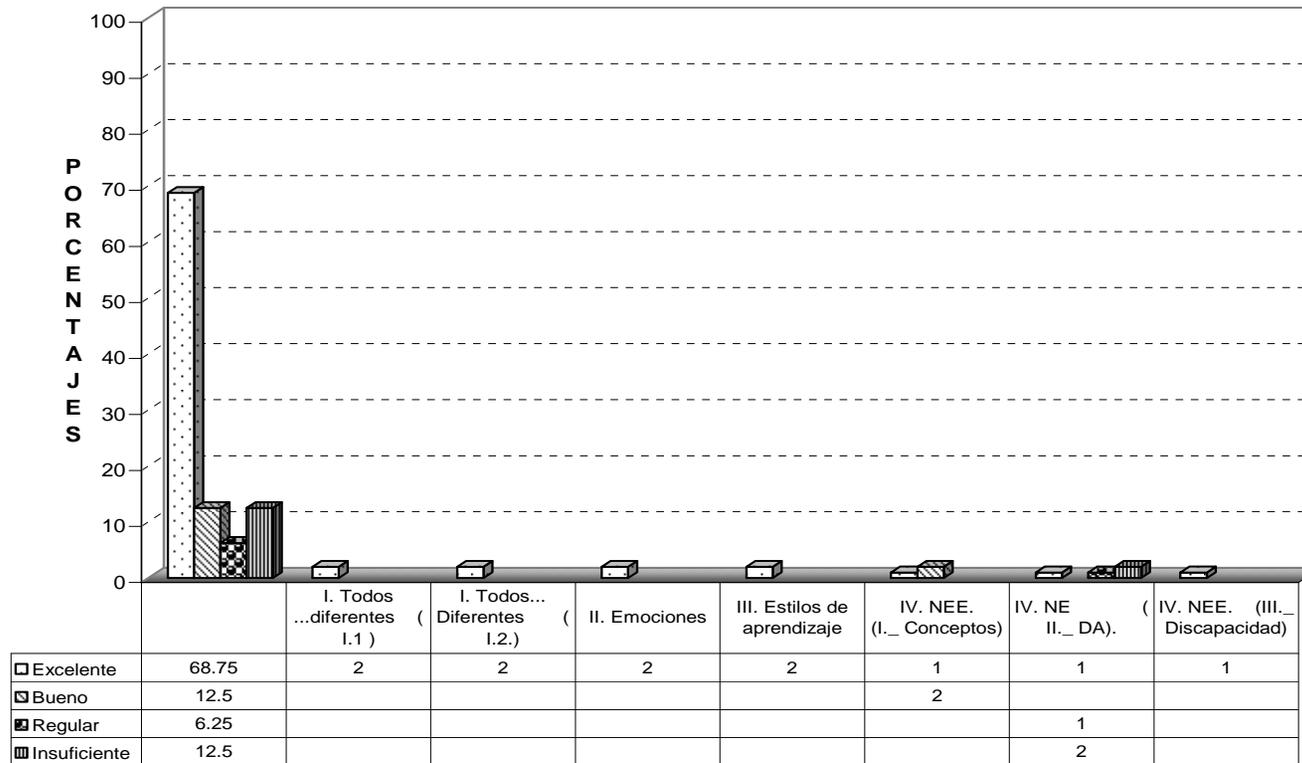
1. Participación y compromiso



2. Identificación de diferencias

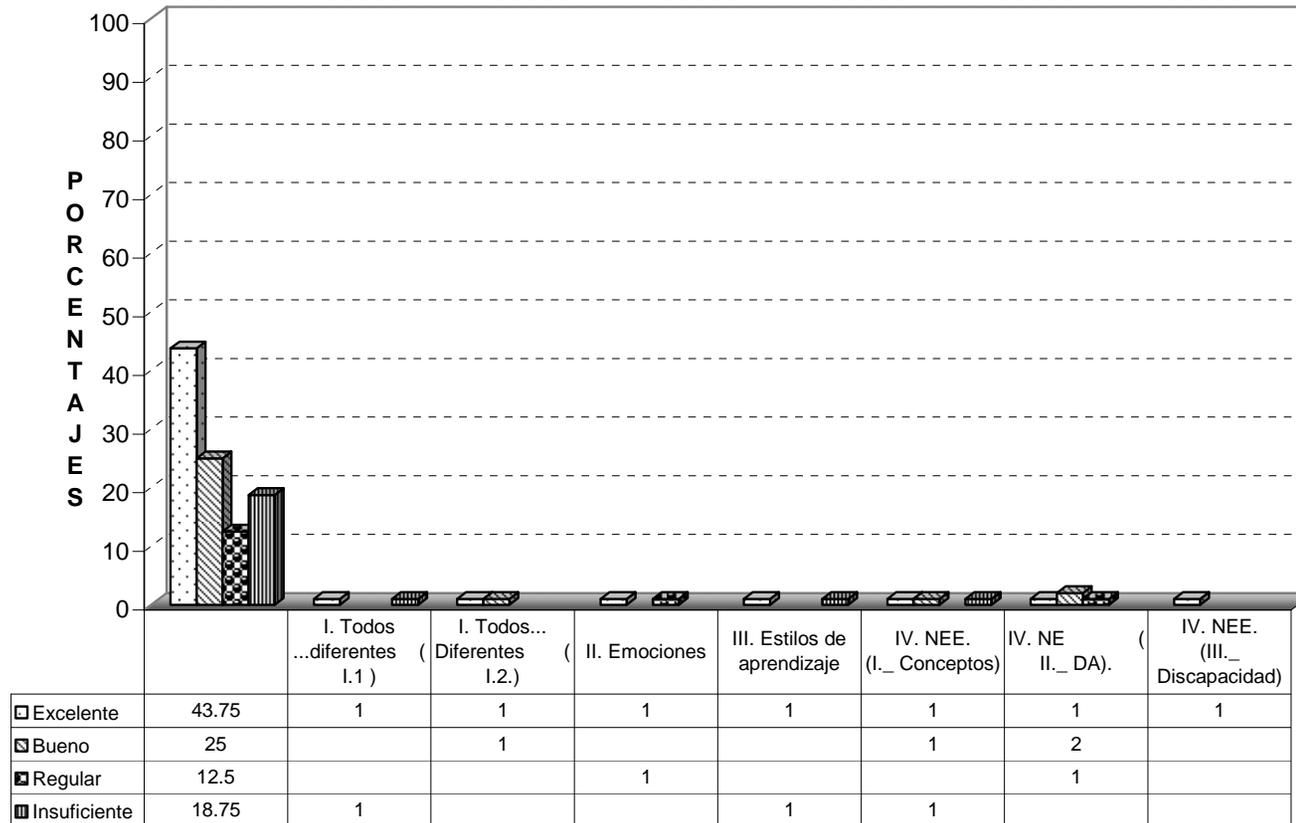


3. Habilidades de observación



INDICADORES

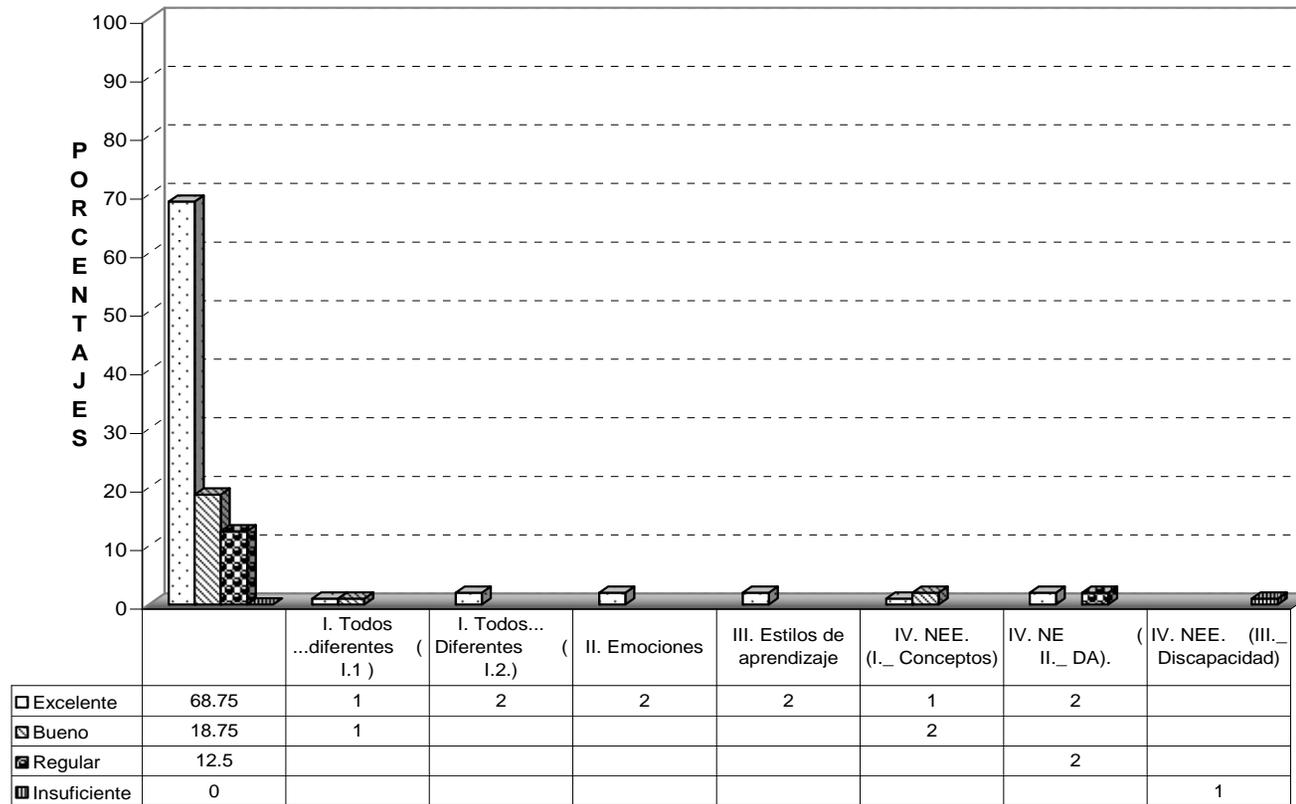
4. Habilidades de autoaceptación



INDICADORES

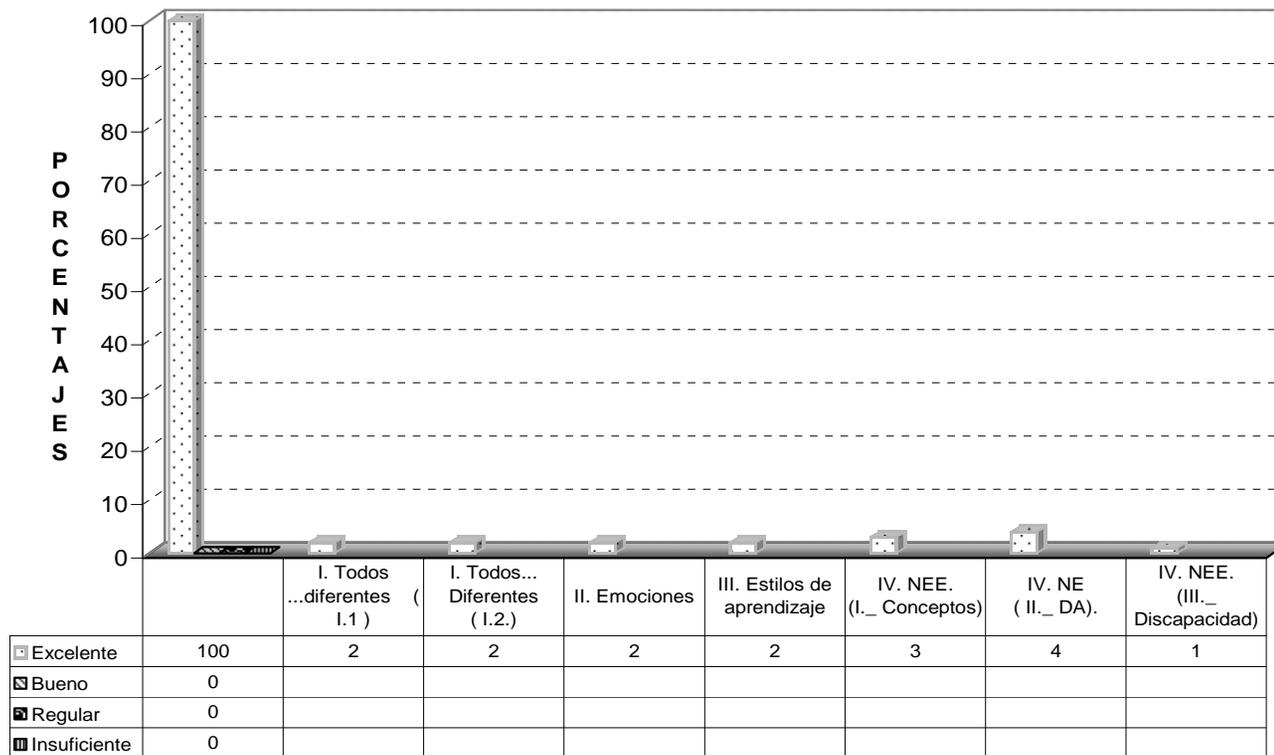
Organización del programa

1. Tiempo estimado para la implementación de las planeaciones



INDICADORES

3. Material Didáctico



INDICADORES

Las gráficas anteriores, muestran los resultados del análisis de los indicadores aplicados, tanto de los Niveles de asimilación, como en los de Organización del programa, para verificar el proyecto, mismo que cumplió con los objetivos planteados en lo general; y en lo particular, el desarrollo de habilidades de autoaceptación es el área de oportunidad para mejorar el proyecto.

En los indicadores de Organización del proyecto, el denominado Tiempo estimado para la implementación de las planeaciones, es inadecuado para mostrar los problemas que surgieron en la implementación del programa, debido a que son cuatro los temas iniciales que sirven de inducción y de sensibilización a las participantes, mientras que los temas sobre NEE son tres, y al analizarse las sesiones de forma individual, en lugar de realizarse con relación al proyecto de manera integral, las proporciones numéricas no las limitantes que se detallan en las matrices en las que se resalta la necesidad de modificar esta rubro.

4.4 Generalización

Con la finalidad de darle mayor validez al proyecto se realizó una comparación con otras alternativas que existen, para dar solución a la problemática: “la necesidad de dar capacitación a las alumnas del Montessori de Metepec para entender y atender las NEE en escuelas regulares”, y de esta manera participar en una educación de calidad para *todos* a pesar de las diferencias.

En “Profesorado, revista de Currículo y Formación del Profesorado Vol. 9, No.1”, Begoña Martínez Domínguez (2005) en su artículo *Las Medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social*, fundamenta la respuesta ante la inclusión en dos principios:

- *Atención a la diversidad*: el modelo educativo debe ser abierto y flexible para que todo el alumnado tenga acceso a él, obteniendo buenos resultados escolares.

- *Inclusión*: la aceptación de todos los alumnos respetando sus diferencias en una escuela regular con un currículo común.

Se tomó este artículo para realizar la comparación con el proyecto de innovación puesto que sus objetivos tienen relación con los principios de la institución donde se aplicó el proyecto, el colegio Montessori de Metepec, S.C. ya que es un colegio inclusivo que da atención a la diversidad.

Por otro lado Jorge Fabres Campos (2005), Catedrático de la Universidad Católica del Maule, Chile, comenta:

El temor como emoción, también conocida bajo el término de miedo, puede estar sustentado por creencias limitantes o desconocimiento.

(...) nuestra actitud frente al miedo y llevándolo a un contexto escolar, puede provocar un rechazo a la realización de una tarea produciendo reacciones fisiológicas (...) induciendo una respuesta negativa que limita a la hora de reaccionar y probablemente, en el mejor de los casos, permita huir o refugiarse de la situación de peligro. (p.7)

Lo anterior es acorde con la problemática detectada en la práctica docente, respecto al temor que tienen las alumnas para Guía Montessori a la inclusión de niños con NEE, que se muestran con los datos obtenidos en la investigación de campo (Entrevistas y cuestionarios).

Para lograr enfrentar el temor, se desarrolló el programa de capacitación a las alumnas, a partir de reconocer las diferencias más simples hasta llegar a las más complejas, primero en sí mismas y luego en los demás. Esto implica cambiar de paradigma, modificar creencias y focos de atención.

Martínez (2005), coincide con lo anterior y lo expresa de la siguiente manera:

Recuperada la valoración que actualmente tiene la nueva escuela que proponemos, ésta tendría que realizar dos cambios fundamentales.

- *Es necesario que se produzca un cambio paradigmático en el modo en que observamos las dificultades educativas (...)*

- *Ampliar la mirada del alumno (...)* proponemos que el profesorado “abra el gran angular” para mirar de uno en uno a su alumnado. De manera que

pueda verle en cuantas más facetas sea posible y no solo como aprendiz puntual, sino como embrión del ciudadano con derechos, obligaciones y proyectos, que entre todos los docentes y la comunidad hemos de conseguir que sea.

De igual manera, el profesorado ha de ampliar la mirada sobre sí mismo (...) y todos empiecen a verse como comprometidos ciudadanos que profesionalmente tienen la responsabilidad y la capacidad de crear espacios sociales de convivencia que facilitan el aprendizaje.

(...) al margen de las exigentes demandas sociales o de las reglamentaciones legales, si en el profesorado no existen la disposición y los conocimientos necesarios, nunca será posible el cambio que deseamos. Ya que la acción educativa está en sus manos y ésta será de calidad cuando lo sea el profesorado. (p.18, 19, 26)

Ma. Teresa Muñoz Quezada, colaboradora del Depto. de Psicología de la Universidad Católica del Maule y, Boris Lucero Mondaca, Psicólogo del Hogar de Menores Belén y Fundación Crate, de la ciudad de Talca, Chile (2007), realizaron un taller de capacitación bajo el título: "*Talleres de capacitación de convivencia y buen trato para educadores de niños con necesidades educativas especiales*", el cual tiene semejanzas con el proyecto que aquí se plantea.

Con los datos arrojados por el estudio de Muñoz y Lucero (2007), a continuación se hace una comparación con respecto a los datos obtenidos que se asemejan en este proyecto.

En lo sucesivo se utilizará el nombre de "Chile" para referirse al trabajo de Muñoz y Lucero (2007) y "propio" para el proyecto de innovación.

Tabla comparativa	
Chile	Propio
- Dirigido a: personal que labora dentro de una institución que se dedica a la atención de personas con discapacidad, que incluye niños, adolescentes y adultos	- Dirigido a: las <i>Alumnas</i> que estudian para “Guías” del Sistema Montessori.
- Duración: aplicación y seguimiento durante tres años.	- Duración: aplicación en el último semestre del curso.
- Lugar de aplicación: Hogar de Menores Belén y Fundación Crate, de la ciudad de Talca, Chile	- Lugar de aplicación: Colegio Montessori de Metepec, S.C.
- Participantes: Educadoras de la institución.	- Participantes: <i>Alumnas</i> del colegio.
- Objetivo: una capacitación constante, con el fin de generar una mejor relación interpersonal del establecimiento, una intervención eficaz, asertiva y oportuna con los residentes y generar estrategias de autocuidado.	- Objetivo: capacitar a las <i>Alumnas</i> , a partir de sus conocimientos previos, a transformar las creencias limitantes que les provocan temor y desarrollar estrategias que les permitan, entender y atender a niños con NEE en una escuela inclusiva.
- Metodología: a partir de grupos de trabajo, con experiencias teóricas aplicadas.	- Metodología: taller teórico-práctico a partir de experiencias.
- Instrumentos utilizados para diagnóstico: entrevistas y cuestionarios.	- Instrumentos utilizados para diagnóstico: entrevistas y cuestionarios.
- Resultados arrojados: Muñoz y Lucero (2007), comentan al respecto que (...) las principales dificultades que identifican las educadoras serían el estrés al cual se ven expuestas tanto producto de la carga de trabajo como de eventos personales y familiares que afectan la calidad de vida y salud mental, lo que también estaría vinculado a la falta de estrategias de autocuidado y afrontamiento del estrés (...) El principal temor...es llegar a enfermar física y mentalmente y no poder intervenir con los niños y niñas de manera cálida y eficaz. (p.459	- Resultados arrojados: el temor que tienen las <i>Alumnas</i> para trabajar con niños con NEE, puesto que no es una escuela de Educación Especial en la que ellas prestarán sus servicios, no lo perciben como una situación que las lleve a enfermarse, pero si les causa temor por prejuicios y desconocimiento del tema, e incluso estrés a las <i>Guías</i> en función encuestada.

Tabla comparativa	
Chile	Propio
<p>-Temas: Año 2003: -Conocer las características y desarrollo de la población con necesidades educativas especiales y las estrategias de intervención apropiadas. Se entregó formación a las educadoras para el conocimiento y comprensión de las discapacidades con el fin de que pudieran adecuar la intervención, considerando problemas psicosociales y los diferentes estados evolutivos.</p>	<p>-Temas: Se trabajan de manera continua durante todo el curso, mostrando desde el principio a las <i>Alumnas</i> las diferencias que existen entre los seres humanos, que producen que cada uno utilice sus propias características, provocando la mayor parte de las veces problemas en la comunicación, por ejemplo el hecho de que existan diferentes canales representativos (visual, auditivo y kinestésico) provoca que las personas perciban el mundo desde su canal sin</p>
<p>- Desarrollar un buen trato en la atención con niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad: Consistió en un taller que promovía la capacitación de las educadoras en estrategias y técnicas de intervención y atención desde el modelo de buen trato para los niños(as), jóvenes y adultos en situación de abandono y con discapacidad.</p> <p>Año 2005: -Técnicas de relajación para el personal: Consistió en el aprendizaje y aplicación de técnicas de relajación mental y corporal con el fin de enfrentar los niveles de estrés del equipo de trabajo.</p>	<p>comprender a los otros, ocasionando percepciones parciales de una realidad que posteriormente cada persona la convierte en verdad absoluta. Con estos conocimientos se propicia la observación y la auto-observación, o sea un proceso de Metacognición, que permite a las <i>Alumnas</i> complementarse con la aceptación de las diferencias.</p> <p>Así mismo se trabaja durante todo el curso para que las <i>Alumnas</i> se responsabilicen de sus percepciones, emociones y diferencias, de tal manera que al aceptarse así ellas mismas, pueden comprender la diferencia de los demás y aceptarlos.</p>
<p>Año 2006: -Taller de autocuidado y relaciones interpersonales en el trabajo: consistió en el aprendizaje y aplicación de estrategias y técnicas de autocuidado como desarrollo de autoestima, autoexploración de pensamientos y sentimientos frente a situaciones complejas, estrategias de autocontrol y modificación cognitiva de pensamientos negativos y técnicas de afrontamientos al estrés y estrategias de asertividad y promoción de relaciones de buen trato entre las educadoras.</p>	<p>El desarrollo de estrategias de apoyo para la inclusión de los niños con NEE, se realiza a través de impulsar a las <i>Alumnas</i> para que ellas mismas las diseñen, desde sus propias características, con las reflexiones grupales, de tal forma que se fomente la creatividad y no se acostumbren a las recetas de cocina, pues se parte de la aceptación de diversidad: todos los seres humanos son diferentes, por lo tanto no se puede encajonar a nadie, corriéndose el peligro de volver a la etiquetación, además de conscientizar que no son especialistas por lo tanto requieren de un trabajo de equipo en el que se</p>

Tabla comparativa	
Chile	Propio
<p>Muñoz y Lucero (2007), señalan que -Taller de comunicación efectiva para el buen trato (...): Pretende capacitar y fortalecer en las educadoras el uso de una comunicación efectiva, donde se promueva el escuchar activo, responder comprensivo y expresar propósito con el fin de fortalecer conductas de buen trato entre las educadoras como en la atención con los beneficiarios. (p.460, 461)</p>	<p>incluya entre otros a profesionales en Educación Especial. Para ayudar a conducir el estrés que se provoca en el docente por las exigencias del entorno y atención de alumnos especiales, padres y colegio, continuamente se les modelan estrategias cognitivas y corporales, que forman parte de las dinámicas del programa. De todos los temas utilizados en el curso se les proporciona material teórico que lo fundamenta.</p>
<p>-Evaluación cualitativa: se realizó por medio de observaciones de grupos y entrevistas cuestionarios que arrojaron comentarios. Muñoz y Lucero (2007), los expresan así: <i>“Los talleres nos han permitido mejorar la relación con los niños y también en nuestras familias, yo aplico los ejercicios en mi casa, con el grupo de niños, a mi hija y me han resultado (...) uno está más tranquila, pese al sacrificio, se duerme mejor, se puede hacer las cosas más concentrada”.</i> <i>“Ahora se es más consciente de lo que uno piensa y dice, hay que cuidar más no sólo las palabras sino el cómo se dice en todas partes, en la casa, además en el trabajo (...)”</i> También, las participantes mencionan que se perciben más asertivas en sus intervenciones, aplicando las estrategias de comunicación personalizada en la atención con los beneficiarios y también en su vida cotidiana. Consideran que se sienten con más herramientas de formación para intervenir como mediadoras en los diversos conflictos que se presentan entre los niños y jóvenes, y promover una convivencia más sana y humana entre ellos y las educadoras, además de percibir que al saber más sobre las características de sus discapacidades y desarrollo psicológico, les ha permitido comprender los diversos procesos y formas de ser que presentan en su interacción cotidiana (...)(p.460, 463)</p>	<p>-Evaluación cualitativa: se realizó de manera continua a través de observaciones, registros en diarios de campo y actividades, donde se pudo percibir, que las alumnas utilizaron los conceptos aprendidos para establecer mejores niveles de comunicación, resolver problemas y conflictos familiares, y durante las prácticas que realizaron en otras escuelas, también pudieron utilizar los conocimientos adquiridos hasta ese momento, reportando que éstos les ayudaron a realizar mejor su trabajo y a disminuir el temor. Desgraciadamente por el tiempo en que se implementó el programa no se pudo observar si los cambios fueron significativos en las concepciones de las <i>Alumnas</i> ya que fue el último semestre de formación y éstas egresaron del Colegio.</p>
<p>-Evaluación cuantitativa: aplicación de el Inventario de Burnot de Maslach para la medición de estrés laboral y la Escala de estrés psicosocial de Colmes y Rahe.</p>	<p>-Evaluación cuantitativa: no se aplicó.</p>

Como se puede observar en este cuadro comparativo, los resultados son similares.

Y por otro lado las diferencias se presentan:

- *Chile:* los participantes prestan sus servicios en instituciones dedicadas exclusivamente a dar atención a personas con discapacidad y con diferentes edades, además el taller está diseñado para trabajarse durante tres años.
- *Propio:* las *Alumnas* durante el periodo de aplicación del programa, solo son estudian con dos periodos de prácticas con niños en otras instituciones, y el tiempo de aplicación del programa es en un semestre, siendo muy difícil obtener información sobre resultados posteriores en el desarrollo de su labor docente en el área de preescolar en otras instituciones, debido a que las estudiantes terminan sus estudios en el colegio.

Conclusión

El programa de innovación aquí presentado fue implementado en el Colegio Montessori de Metepec (CMM) a las *Alumnas* que estudian el Diplomado para ser *Guías* Montessori.

Durante la realización del presente trabajo se resalta la importancia de observar a los *Alumnos* para conocerlos, así como el contexto y el papel preponderante del mediador en la creación de un clima empático y de respeto en el cual cada uno de los integrantes se siente una parte importante del todo.

Así mismo en el transcurso de la implementación del programa, los participantes fueron desarrollando la habilidad de auto-observación y observación de otros, (observación participante) y aceptando las diferencias existentes entre los sentidos (como capacidades visuales o gustativas), canales representativos, emociones y estilos de aprendizaje y su complementariedad, con lo cual disminuyó el temor de tratar a personas con diferencias mayores como niños con NEE.

Se dieron varias situaciones a partir de la aplicación del programa; por ejemplo, el conocimiento de los canales representativos permitió que varias personas establecieran una mejor comunicación con los integrantes de la comunidad a la que pertenecen como familiares y compañeras, entendiendo y aceptando su propio ritmo de respuesta.

Por otro lado, una *Alumna*, se percató del estilo de aprendizaje de su hija ésto le facilitó el poderse comunicar con ella y ayudarla en su proceso de aprendizaje sin la exigencia a la que la sujetaba con anterioridad.

Además, al profundizar en cada uno de los temas como Necesidades Educativas Especiales, Dificultades de Aprendizaje y Discapacidad, algunas de las *Alumnas* se fueron identificando con ciertas necesidades, por ejemplo una chica, se dio cuenta del problema de Discalculia que la limitó en su desarrollo académico y, al conocer el

material Montessori como estudiante, pudo comprender las matemáticas y disminuir esta dificultad.

Así mismo el compartir experiencias personales que mostraban singularidades de las *Alumnas*, que les dificultaron en dado momento el aprendizaje, la consciencia del estado de ánimo y su relevancia en la aprehensión del conocimiento les permitió, aceptarse más a sí mismas, aumentando al mismo tiempo su grado de tolerancia a los demás.

Se generó el apoyo entre compañeras, esto le permitió a una de ellas (T) sentirse aceptada y así aumentó sus posibilidades de aprendizaje y adaptación al medio a pesar de ser una persona con NEE y al finalizar el curso, otra compañera (F) le dio la oportunidad de incorporarse al personal de preescolar de su escuela como profesora de Inglés en Maternal, labor que lleva a cabo con éxito.

Se comprobó también que un ambiente de reflexión, auto crítica, la contención del grupo y la confrontación respetuosa, facilitan el cambio de creencias limitantes, así como las conductas que éstas generan, dando por resultado la armonía en el trabajo y en la familia a decir de los participantes.

Por otro lado se presentaron dificultades que limitaron el logro de los objetivos planeados:

- El tiempo en el que se implementó el programa, que fue el segundo semestre del último año del diplomado, durante el periodo de entrega de álbumes, causó estrés a las *Alumnas*, lo cual impidió un aprovechamiento ideal, además provocó la modificación del programa.
- La falta de secuencia por los periodos de observación y práctica de las *Alumnas*, ocasionó que se tuvieran que repetir conceptos, porque se perdieron los periodos de sensibilización que se habían logrado.
- Situaciones imprevistas, como un simulacro de evacuación, que no fueron consideradas en la planeación desfasaron la aplicación del programa.

Por lo anteriormente expuesto, para mejorar los resultados, se pretende impartir el programa durante el primer semestre del segundo año del diplomado, ya que así las

Alumnas contarán con algunas prácticas que les proporcionarán experiencias útiles para una comprensión más profunda del programa. Además, durante el primer año del diplomado, suele haber movimiento de altas y bajas de las mismas, con lo que se provoca que disminuya el ritmo de aprendizaje del grupo, así como la sinergia que éste a conseguido, de modo que se tengan que retomar algunos temas para unificarlo, al mismo tiempo de implementar estrategias de inducción e integración.

Por lo que respecta a los temas programados, se pretende incluir:

- *Dominancia Cerebral*: A lo largo del desarrollo de la licenciatura, así como en la aplicación del proyecto y las revisiones de que fue objeto el mismo, ha surgido la diferencia que existe, sobre todo en la forma en que las *Alumnas(os)*, compañeras y yo, redactamos y/o se nos facilita un determinado autor y otro no.

Por citar algún detalle: las personas cuya dominancia cerebral es la izquierda, les gustan los autores que son concretos, cuyos textos contienen gráficas, cuadros y resúmenes. Por el contrario, los individuos cuya dominancia cerebral en derecha prefieren que los temas estén más desarrollados, que algunas veces se retomen ideas y que estén muy detalladas.

- *Inteligencias Múltiples*. Al revisar el proyecto de innovación dentro del capítulo de I Diagnóstico Pedagógico, inciso 1.3.2 Resultado de indicadores de calidad, concepto 4.3.- “Los maestros aplican diferentes estrategias acorde a las necesidades de los alumnos y tomando en cuenta las Inteligencias Múltiples”, este indicador fue tomado en cuenta para evaluar la calidad del colegio como escuela inclusiva, a pesar de ello no fue de relevancia dado que el Sistema Montessori estimula todas las inteligencias con el uso de su material y por lo tanto no se incluyó en el programa.

Sin embargo, en la conferencia ofrecida en México por el propio Dr. Howard Gardner (2008), sobre este tema de “Inteligencias Múltiples”, el Dr. hizo una observación muy importante para este proyecto: “cada ser humano cuenta con algunas inteligencias, en el caso de los niños es importante trabajarlas todas, prestando especial atención a las que no tengan muy altas, pero en el caso de los adultos se requiere reforzar las que tienen fuertes para que se desarrollen mejor en la vida”.

Lo anterior conduce a la reflexión presentada a lo largo de este proyecto: el docente necesita conocer sus propias cualidades y capacidades individuales, mismas que utilizará en la realización de su labor cotidiana para evitar que ignore en sus alumnos los otros tipos de inteligencia. De ahí la importancia en la comprensión de todos los tipos y la voluntad para abarcarlos, podrá proporcionar herramientas al docente para evitar esta situación.

Lo anterior lo he comprobado a través de la observación de los comentarios de las alumnas con respecto a su trabajo en clases, con los docentes y en las prácticas que han realizado

Por otro lado, en las matrices de Descripción, Explicación y Juicio en las que se evaluó este proyecto (Ver Capítulo IV, p. 108), además de lo citado, se contempla el aumento del curso con cuatro sesiones para los temas de Sistemas Representativos, Emociones, Estilos de Aprendizaje y Discapacidad, ésto proporcionará mayor posibilidad de lograr un aprendizaje significativo y, seis sesiones para los nuevos temas. Por lo tanto, el total de sesiones será de veinticinco sesiones de dos horas cada una. Cabe aclarar que el aumento de las horas es disposición de la Dirección del Colegio al darse cuenta del interés de las *Alumnas* y de los resultados que han obtenido las egresadas, tanto en su vida personal como en su desarrollo profesional.

Este programa a pesar de las correcciones propuestas, siempre estará en proceso; es un proceso de investigación-acción, cíclico, que la conclusión de un proyecto general el diagnóstico del siguiente, continuamente surgirán modificaciones. Además la metodología constructivista, cuyo centro de atención es el alumno, impulsa a la reflexión de que cada grupo provocará situaciones diferentes sobre las que sufrirá adaptaciones para ajustarse a la práctica, además del contexto en el que se aplique; y por otro porque el propio proceso de aprendizaje continúa y esto modifica y/o amplía los conocimientos adquiridos y como consecuencia la conducta del docente, aunque el objetivo general sea el mismo: sensibilizar a las personas para la inclusión de todos los individuos, desde sus diferencias, en la sociedad.

Asimismo se aplicó este programa en el Instituto Tecnológico de Toluca (ITT) a dos grupos de profesores que laboran en esta Institución, en el cumplimiento del Servicio Social.

Los resultados obtenidos en la aplicación del proyecto fueron similares a los obtenidos en el IMM, con las siguientes variables:

- Al ser docentes pudieron aplicar las herramientas sugeridas a sus alumnos y compartir en el grupo las experiencias de ellas suscitadas.
- Se formaron dos grupos en horarios y días diferentes, permitiendo que las actividades que se empalmaban no fueran obstáculo para asistir al curso.
- También sucedieron cambios en el ITT, los profesores se percataron de la discriminación de que estaban haciendo objeto a un estudiante con discapacidad auditiva, pues consideraban que no tenía posibilidades de estudiar en este nivel, al ampliar su comprensión a partir del conocimiento de estos conceptos y las experiencias vividas a través del curso, modificaron su paradigma, aceptando la inclusión del chico y apoyándolo para terminar la carrera.

Por último, en el ITT, además de aplicar este proyecto, dentro del servicio social se elaboró otro programa de capacitación para los profesores que realizan la labor de tutoría y para coordinadores de las carreras. Estos docentes como parte de sus funciones, llevan a cabo una atención más individualizada a los alumnos en situaciones especiales.

El curso se llamó “La función afectiva de la tutoría” y se trabajaron los mismos temas planteados en el programa aplicados a partir de las experiencias de los participantes; en otras palabras, primero se presentaron las situaciones reales, se proponían los apoyos para darles solución y se implementaban. La mayoría de los casos presentados eran de chicos con problemas familiares y esto les ocasionaba dificultades de aprendizaje.

Un caso interesante de otro tipo de NEE por ejemplo, fue de un alumno con dislexia que no había sido detectado durante todo su proceso académico, al que se canalizó con un especialista y a la fecha se le está proporcionando apoyo.

Los resultados de los cursos impartidos en el ITT, con el desarrollo de habilidades de metacognición y reflexión crítica, ha sido exitoso, por tal motivo se continuará implementando de manera continua con tutores y coordinadores. Además existe otra escuela particular en la que se va a dar el programa de innovación a profesores de los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria en el próximo ciclo escolar.

Se puede concluir entonces, que el proyecto de innovación cumplió, en lo general, con los objetivos planeados y que además se puede hacer extensivo a profesores en cualquier nivel educativo y el contexto en el que se aplique, realizando las adaptaciones pertinentes para cada caso.

Resumiendo en el objetivo del presente proyecto de innovación, se pretende capacitar a docentes en la auto-observación, observación y atención individualizada a sus alumnos.

Para aceptar la individualidad de las personas, es necesario escucharlas.

Keirse y Bates (1978), al respecto señalan que:

Si no quiero lo que tú quieres, no me digas, por favor, que lo que yo quiero está mal.

O si lo que yo creo es distinto de lo que tú crees, piénsalo un poco antes de corregir mis creencias.

O si mis emociones son menos intensas que las tuyas, o más, dadas las mismas circunstancias, procura no decirme que sienta más o menos que tú.

O si actúo, o dejo de actuar de un modo distinto a tu plan de acción, respeta el mío.

De momento no te pido que me entiendas. Eso sólo llegará cuando dejes de querer hacerme una copia de ti.

Puede ser que yo sea tu marido o esposa, tu padre o madre, tu hijo, tu amigo, tu compañero. Si tú me permites que experimente mis deseos o mis sentimientos o mis creencias o mis acciones, sólo entonces te abrirás a entenderme de modo que algún día mi forma de ser no te parecerá tan errónea. Incluso pueda llegar a parecerte correcta, para mí. Si logras aguantar mi forma de ser, será el primer paso para llegar a entenderme. No quiero decir con esto que tengas que adoptar mis ideas o mi manera de ver la vida, sino que ya no te irritarás conmigo o te sentirás desilusionado por mi aparente desobediencia. Y al entender mejor, logres quizá apreciar mis diferencias, y lejos de tratar de cambiarme incluso busques preservar y fomentar esas diferencias. (p.1)

Referencias

- Ainscow, M. (2004) *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas del cambio?* Documento preparado para la revista Journal of Educational Change. Universidad de Manchester M13 9 PL. Reino Unido.
- Alcántara, P. (2006). *Calidad de la vida en grupo de las personas adultas con discapacidad intelectual y la influencia de su conducta adaptativa y otros factores*. Tesis de Maestría. Universidad de las Américas. México.
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje, procedimiento de diagnóstico y mejora*. (7ª ed.). España: Ediciones Mensajero.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, M. (1999) Diversidad y evaluación de la Educación. En E. Rubio & L. Rayón (Eds.), *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. (pp. 71-97) Publicaciones M.C.E.P. Madrid.
- Arandea, P, et al. (2006). *Guía de orientaciones pedagógicas para la atención a la diversidad en educación parvularia: niños y niñas con necesidades educativas especiales (3 a 6 años)*. Proyecto Universidad Metropolitana de ciencias de la Educación. Fundación Integra. Chile: Atenas.
- Campos, M., Etxabe, E., Hernández, S., Martín, M., Muntadas, T., Muñoz, M. et al. (2002). *Indicadores de Calidad para la Integración Escolar*. España: Federación Española Reasociaciones Protectoras de Subnormales (FEAPS)
- Carretero, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje*. México: Progreso
- Casillas, M. (2006). *La integración Educativa en el Estado de Jalisco: Retos Perspectivas*. Extraído el 10 de abril de 2007 del sitio: educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/11/11inte.html
- Castillo, J. (2007). *Ayuda memoria del Docente efectivo*. Universidad Mayor. Extraído el 25 de noviembre de 2007, del sitio www.politecnicojic.edu.co/regionalizacion/Estrategias
- Centro de Recursos de educación Especial de Navarra. Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Extraído el 12 de febrero de 2008 del sitio: www.pnte.cfnavarra.es/creena/008psiquicos/retraso%20mentalEUS.htm
- Centro Estatal de Tecnología Educativa. [C.E.T.E.] (1994). *Estrategias de evaluación en el aula*, en: Boletín del CETE no. 9-10, julio-diciembre de 1994. Veracruz.
- Delval, J. (2002). *La escuela posible. Cómo hacer reformas en la educación*. Ariel. España.

- Díaz Barriga, A. (1987). *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa*. Perfiles Educativos no. 37. México: CISE/UNAM.
- Dryden, G. & Vos, J. (1999). *La revolución del aprendizaje*. México: Tomo.
- Echeita, G (2006). *Educación sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva*. Educar en la Diversidad.No.5. México: Rediee
- Fabrés, J. (2005) *El miedo en la interacción profesor-alumno*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681- 5653) Extraído el 25 de abril de 2008, del sitio [.http://www.oei.es/revista.htm](http://www.oei.es/revista.htm)
- Ferry, G. (1990).*La trayectoria de la formación*. México. Paidós
- García, I., Escalante, I., Escandon, M. & Fernández, L. (2000).*La integración educativa en el aula regular*.México: SEP.
- Gerson, B. (1979). *Observación participante y diario de campo en el trabajo docente*. Perfiles Educativos no. 5. México: CISE/UNAM.
- González, A. (1988). *El niño y la educación*. México: Trillas
- Hernández, R., Fernández, C., & Bautista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Karmel, L. (1986). *Medición y evaluación escolar*. México: Trillas.
- Keirse, D. & Bates, M. (1978) *Por favor, Compréndeme*.
- López, M. (1999). *Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización*. En E. Rubio & L. Rayón (Eds.), *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. (pp.17-47). España. Publicaciones M.C.E.P.
- Marchesi, Á. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. España: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2004). *Desarrollo psicológico y educación*. 3. *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. España: Alianza Editorial.
- Martinez, B. (2005). *Las Medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social*. Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado, Vol. 9, No.1. Extraído el 6 de marzo de 2008, del sitio <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev91.html>
- Mata, F., et al. (2001). *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- Monés J. & Vallet, M. (2000). *María Montessori*. Pedagogías del Siglo XX. Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años. Barcelona: Ciss Praxis

- Muñoz, T. & Lucero, B. (2007). *Talleres de capacitación de convivencia y buen trato para educadores de niños con necesidades educativas especiales*. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa No.12 Vol. 5(2). Chile: Extraído el 6 de marzo de 2008, del sitio: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>
- O'Connor, J., & Seymour, J. (1993). *Introducción a la programación neurolingüística*. España: Urano.
- Ortiz, R. (2004). *Manual de Dificultades de Aprendizaje*. Madrid. Pirámide
- Pansza, Pérez, Morán (1986). *Operatividad de la didáctica*. Tomo 2. México: Gemika.
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (1988). *Psicología*. México: McGraw Hill.
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2001). *Psicología del desarrollo*. Colombia.: McGraw Hill.
- Psicopedagogía (sin fecha) Extraído el 25 de noviembre de 2007 del sitio www.psicopedagogia.com/definicion/material%20didactico-
- Rebollo, A. & Álvarez-Castellanos, M. (1999) *Programa de Comunicación Total-Habla Signada de B. Schaeffer*. Ponencia presentada en el II Seminario Regional de Atención a la Necesidades Educativas Especiales "Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de Comunicación". Departamento de Atención a la Diversidad. Unidad de Programas Educativos. Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura en Murcia. Extraído el 3 de enero de 2008, del sitio: www.astait.org/comtotal.htm
- Sánchez, J., Botias, F. & Higuera, A. (2002). *Supuestos prácticos en educación especial*. España: Ciss Praxis.
- Sánchez, S., et al. (1983). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Madrid Santillana.
- Sueiro, M. (2006). *InfoWISK-IV*. Madrid. TEA Ediciones. Extraído el 25 de junio de 2008, del sitio www.teaediciones.com/teaasp/buscador.asp?idGama=296
- Test de inteligencia. (2007). Extraído el 3 de enero de 2008, del sitio: http://www.test-de-inteligencia.es/articulos_inteligencia/test-de-inteligencia-WAIS-Escalas-Wechsler-de-Inteligencia.html
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Docencia estratégica*. Ecoe Ediciones.
- Universidad Deusto. (2006). *Aprender a aprender, estilos de aprendizaje*. Extraído el 10 de febrero de 2006, del sitio: <http://extensiones.edu.aytolacoruna.es/educar/aprender/estilosapr.htm1>

Universidad Pedagógica Nacional. [UPN] (1994). *Guía del estudiante. Antología básica.*

Análisis de la práctica docente propia. Licenciatura en Educación plan 94. México.

Universidad Pedagógica Nacional.[UPN] (1985). *Guía del estudiante. Antología básica.*

Un proyecto para innovar en la práctica docente propia. Licenciatura en Educación plan 94. México.

Universidad Pedagógica Nacional.[UPN]. (1994). *Instructivo de Titulación para la Licenciatura en Educación Plan 94.* México.

Vygotski, L. (2004). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico.* Madrid: Akal ediciones.

Anexo I
Cuestionario

Dirigido a Guías, en servicio, estudiantes de Guías y personal administrativo, para un colegio con sistema Montessori

1.- ¿Qué entiendes por discapacidad? _____

2.- ¿Cuál es tu concepto sobre niños con necesidades educativas especiales?

3.- ¿Cómo es un niño con capacidades diferentes?

4.- Tu escuela, ¿Es integrativa? Si () No ()

5.- En tu práctica docente, ¿has tenido en tu grupo uno o más niños con capacidades diferentes? Si () No ()

6.- Si tu respuesta es afirmativa, ¿en qué sistema han estado? Tradicional () Montessori ()

7.- ¿Has trabajado en los dos sistemas? Si () No ()

8.- ¿Alguno de los dos sistemas, favorece más a la integración de niños con capacidades diferentes? Si () No ()

Porqué? _____

9.- Por favor detalla brevemente los casos de los niños con capacidades diferentes con los que hayas trabajado. _____

10.- ¿Cómo fue su integración? Muy buena () Buena () Regular () Mala ()

11.- ¿Qué influyó en los resultados? _____

12.- ¿Contabas con la preparación profesional suficiente, para integrar a éstos niños?

Si () No ()

¿Cómo la adquiriste? _____

13.- ¿Qué sugieres para mejorar la integración de niños con capacidades diferentes? _____

Anexo II

Indicadores de calidad “críticos” que tienen que ver con la atención a N.E.E.

Concepto	Indicadores				
	Nunca	A veces	Frecuente	Muy frecuente	Siempre
I.- Familia:					
1.1 Conocen por escrito y con antelación, los objetivos, políticas , programas de la institución					
1.2 Reciben información del resultado de las evaluaciones y los procesos de aprendizaje de sus hijos					
1.3 Participan en los eventos sociales, culturales y deportivos de la Institución.					
1.4 Existe comunicación efectiva entre padres e Institución.					
1.5 Apoyan a la Institución en la formación de hábitos, tareas y eventos extracurriculares.					
1.6 Manifiestan su satisfacción con la Institución y los profesionales a través de canales de autoevaluación establecidos.					
1.7 La escuela responde a las necesidades de la familia .					
2.- Proyecto Educativo					
2.1 La estructura organizacional es conocida y respetada por todo el personal que labora en la Institución.					
2.2 La Misión y políticas de la Institución son conocidas y aplicadas en la práctica diaria.					
2.3 Existen programas de capacitación y actualización continuos.					
2.4 Los directivos tienen capacidad de resiliencia (1) y autoevaluación.					
2.5 Están establecidos los perfiles de alumnos y maestros y se cubren.					
2.6 Las instalaciones cubren perfectamente las necesidades y propósitos de la institución y se encuentran en perfecto estado.					
2.7 La Misión y la Visión se revisan anualmente o cada dos años en trabajo colaborativo.					
3.- Área social y emocional : valores, actitudes y relaciones interpersonales.					
3.1 Existe un ambiente agradable y una actitud de aceptación hacia todos los alumnos de todo el personal de la Institución					

Concepto	Indicadores				
	Nunca	A veces	Frecuente	Muy frecuente	Siempre
3.- Área social y emocional : valores, actitudes y relaciones interpersonales.					
3.2 Los directivos generan la participación y trabajo en equipo del personal					
3.3 Existe una comunicación abierta y respetuosa entre directivos, profesorado y los alumnos					
3.4 Existe un reglamento formativo que es congruente con la misión y las políticas de la institución en el que se describen claramente las normas institucionales y consecuencias y es aplicado eficientemente (2)					
3.5 Reflexionan los maestros sobre su práctica educativa, tanto a nivel individual como en equipo y se actúa en consecuencia eficaz y periódicamente.					
3.6 Organizan y promueven acciones de sensibilización e información dirigidas a toda la comunidad sobre las necesidades los niños.					
4.- Desarrollo curricular					
4.1 El currículo es flexible					
4.2 Los maestros tienen capacidad de resiliencia (1) y autoevaluación.					
4.3 Los maestros aplican diferentes estrategias acorde a las necesidades de los alumnos y tomando en cuenta las Inteligencias Múltiples					
4.4 Los maestros tienen conocimientos sobre educación y los aplican congruentemente.					
4.5 Los objetivos se plantean centrados en el alumno.					
4.6 La evaluación es formativa, continua, toma en cuenta los procesos y los objetivos.					

(1) Resiliencia: capacidad de aprender, adaptarse y trascender la adversidad

Anexo III

Cuestionario sobre Dificultades de aprendizaje

Nombre _____

1.- ¿Qué son las dificultades de aprendizaje?

2.- ¿Cuáles son las principales dificultades de aprendizaje?

3.- Escoge una de las dificultades de aprendizaje y explica a grandes rasgos sus características.

4.- En tu experiencia de vida, has conocido a alguna persona que tenga alguna DA y ¿cuál ha sido su desarrollo académico y de vida?

5. ¿Con qué trastornos puedes estar asociados las DA? .Comenta alguno más detalladamente.

6.- Imagina un caso diferente del de arriba de DA y crea algunas estrategias de apoyo. (Escríbelo al reverso.)

Anexo IV

Diario de campo

A partir de que se empezó a implementar el proyecto de innovación y con el fin de mostrar el desarrollo del mismo, se llevó un diario de campo al final de cada sesión para registrar su puesta en práctica.

Por respeto a la intimidad de las participantes en el curso, para distinguir *Alumnas* se utilizará solo una letra mayúscula.

Fecha: 11 -01-07

Tema: **1.1 Los órganos perceptuales, cualidades y alcances (Sesión 1)**

Asistieron todas las *Alumnas*.

Se expuso la problemática: Todas las personas tenemos los mismos sentidos, ¿todos percibimos igual a través de ellos o existen diferencias?, las chicas mostraron interés, sí suponían que existían diferencias aunque no podían identificarlas.

Se proyectó la película "Todo sobre los sentidos", al final de la cual, comentaron su admiración e hicieron observaciones sobre las diferentes capacidades de los órganos perceptuales, tomando consciencia de cómo este conocimiento complementaba los adquiridos durante el curso, al comprender mejor la intención del Sistema Montessori en la utilización de materiales y dinámicas para el desarrollo de la capacidad sensorial y la inclusión de diferencias de los niños.

Al final de la clase reportaron que les agradó.

Fecha: 18-01-07

Tema: 1.1 Los órganos perceptuales, cualidades y alcances (Sesión 2)

Asistieron todas las *Alumnas*.

En la actividad programada, se les proporcionaron diferentes estímulos, auditivos, gustativos, olfativos y táctiles, excluyendo la vista, para comprobar las diferentes capacidades perceptuales, se les dio la indicación que no hablaran y que no trataran de adivinar qué era el material que se les acercaba, hubo dos personas que no pudieron seguir las instrucciones T y V.

En la retroalimentación comentaron lo agradable de la experiencia y cómo les ayudó a comprobar lo que habían visto en la película y a darse cuenta que normalmente, algunas de ellas no tomaban en cuenta que utilizaban todos los sentidos y su utilidad.

No se realizó la tercera actividad planeada por falta de tiempo por la participación de las *Alumnas*.

Fecha: 25-01 07

Tema: 1.2 Sistemas representativos. (Sesión 3)

Asistencia de todas las *Alumnas*.

Se llevó a cabo la meditación guiada “la casa de mis sueños”, posteriormente las *Alumnas* escribieron lo que percibieron.

En la retroalimentación se dieron cuenta de la subjetividad de la percepción, ya que algunas cosas no coincidían con las que se les habían mencionado y al leer sus escritos, descubrieron su canal representativo.

Después se realizó el ejercicio de recordar una situación agradable, en el que comprobaron las *Alumnas*, que muchas veces el canal representativo no es el mismo, que el de recuerdo.

La exposición les proporcionó herramientas para poder detectar sus propios canales preferentes y los de los demás, permitiendo con la adquisición de este conocimiento, mejorar la comunicación y la aceptación de las diferencias.

La participación fue entusiasta.

Fecha: 01-02-07

Tema: 1.2 Sistemas representativos. (Sesión 4)

Asistencia de todas las *Alumnas*.

Al empezar la clase algunas *Alumnas* comentaron que habían observado a sus familiares y habían detectado los canales representativos que utilizaban y les agradó lo que observaron.

Una de las *Alumnas* cuyo canal preferente es Quinestésico y el de su esposo visual se dio cuenta de cómo éste obstaculizaba su comunicación y tomando consciencia de ello, pudo mejorarla.

En la actividad programada de hacer parejas y determinar el canal representativo en el que estaba su compañera, mostraron mucho interés y demostraron haber entendido los conceptos presentados la clase anterior al cubrir el propósito de la técnica.

Los resultados de la misma nos permitieron comprobar que sí existió aprendizaje y comprensión del concepto, además de la toma de consciencia, de la aceptación de las diferencias como complementarias.

Fecha: 08-02-07

Tema: II. Emociones. (Sesión 5)

Asistencia 9 *Alumnas*.

Se les expuso la situación problemática: ¿Están involucradas las emociones en el proceso enseñanza-aprendizaje y su conocimiento puede ser una herramienta para el docente?, a lo que las *Alumnas* concluyeron que si.

Se expuso la teoría organicista de las emociones.

Posteriormente se sub-dividió el grupo en diadas y una tercia y se les asignó una emoción a cada sub grupo, sus aportaciones sobre los conceptos fue muy interesante, incluyeron situaciones personales, en las que destacaban las diferentes emociones y cómo las vivían, con lo que se enriqueció la dinámica, destacando la utilidad de su conocimiento.

Fecha: 15-02-07

Tema: II. Emociones. (Sesión 6)

Asistencia 10 *Alumnas*.

Se retomó la reflexión sobre la situación problemática de la sesión pasada y se hicieron parejas, cada una de las cuales eligió una emoción y cada equipo dibujó lo aprendido de la emoción elegida en papel kraf, elaborando un mural y posteriormente compartiendo en grupo las experiencias.

La participación de las *Alumnas* fue muy satisfactoria, aportando sus experiencias, pues habían observado durante la semana a diferentes personas con las que conviven

y auto observándose algunas de ellas. Con lo que se dieron cuenta de que muchas veces se confunden las emociones.

Una *Alumna* comentó que sintió mucho coraje por un evento en su casa y cuando lo exploró lo que tenía era tristeza porque había sufrido una pérdida de nivel socioeconómico.

Con lo anterior comprendieron que a los niños les ocurre también esto y que es importante que se les acepte y escuche cuando sientan una emoción y ayudarlos a expresarla de manera protegida.

Fecha: 22-02-07

Tema: III. Estilos de aprendizaje (Sesión 7)

Asistieron todas las *Alumnas*.

Se reflexionó sobre la existencia de diferencias en los estilos de aprendizaje a lo que todas concluyeron que sí existen diferencias y que además están relacionados con la forma de exposición de cada maestro, aun cuando el sistema Montessori está diseñado para abarcar todos los estilos. Por lo que les agradó la idea de conocer cuáles eran sus estilos preferentes.

Se aplicó el cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey/Alonso y los resultados arrojados se detallan en la tabla a continuación.

Alumna	Estilo de aprendizaje			
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
A	9	17	14	9
F	9	10	10	12
J	13	17	15	14
L	8	14	14	13
LP	11	15	8	9
L	13	14	8	10
N	10	13	12	16
S	11	13	5	7
T	17	11	9	15
V	10	5	5	10

La diferencia en puntuación es irrelevante si se compara una *Alumna* con otra. Es significativa al compararse los diferentes estilos en la misma persona.

Después de la aplicación del cuestionario, sin mayor explicación, se implementó la dinámica: “galletas con cajeta” para ejemplificar los cuatro estilos. Al final de cada estilo se cuestionó al grupo para que reflexionara cuál de ellos se habían utilizado, mismos que les fue muy fácil identificar.

Se retomaron los cuestionarios y cada integrante del grupo reflexionó sobre cómo el sistema en el que habían estudiado les había limitado o beneficiado para su aprendizaje.

Se hizo hincapié sobre cómo la preferencia del profesor limita al niño y que este conocimiento era una herramienta para que, una vez que conocían sus preferencias en estilos de aprendizaje, los docentes podían reforzar sus debilidades y con ello cubrir las necesidades de todos los niños que integraran sus grupos de trabajo.

Fecha: 01-03-07

Tema: **III. Estilos de Aprendizaje (Sesión 8)**

Asistencia: 10 *Alumnas*.

Se solicitó a las *Alumnas* que describieran lo aprendido en la clase anterior, por escrito, de manera individual. Hubo estrés entre algunas de ellas, porque no recordaban, supuestamente, pues se encontraban presionadas por la presentación de los álbumes Montessori.

Comenzaron a escribir, se les solicitó no se ayudaran para poder observar, cómo había sido el aprendizaje, cosa que no hicieron mucho caso y en el momento que alguna se acordó del tema empezaron todas a desarrollar el ejercicio de forma individual y en silencio.

Una vez terminado el escrito, de una cuartilla aproximadamente, se invitó a las *Alumnas* a comentar sus experiencias. Aproximadamente el 50% de ellas, compartieron que se habían sentido un poco angustiadas por miedo a no recordar, sin embargo al continuar la retroalimentación, se dieron cuenta que si lo habían hecho y más el del estilo de aprendizaje que tenían predominante, a excepción de T, cuya predominancia es Activa, Pragmática, y su canal preferente es el quinesésico, que recordó más la parte teórica. En este caso se le reforzó el que se diera cuenta que a pesar de no considerarse capaz por que le diagnosticaron TDA desde niña, los resultados arrojaban todo lo contrario; se lamentó de no haber tenido en su infancia de asistir a instituciones con Sistema Montessori, también se le reforzó que ahora que estaba estudiando en este sistema para ser Guía, y a pesar de la experiencia desfavorecedora que había tenido como estudiante en otros sistemas de educación tradicional donde había sido etiquetada como una alumna problemática e incapaz, podría ayudar a muchos niños que al igual que ella son perjudicados por no ser observados, no se les conoce ni respetan sus características individuales. Ésto le pareció muy interesante, le conmovió y a mi también.

El resto del grupo al escuchar la experiencia de su compañera, se dio cuenta de que sus experiencias estudiantiles no habían sido tan desagradables, esta situación se tomó para retroalimentar al grupo sobre la importancia que tienen las palabras con las que se dirigen a sus alumnos, lo cual les ayuda a reflexionar sobre su responsabilidad como docentes; que el darse cuenta de su propia historia y compartirla, les proporciona una herramienta maravillosa para ser mejores personas, enfrentar situaciones académicas como estudiantes y en su práctica docente evitar estos errores.

Posteriormente se hicieron cuatro grupos y a cada uno se le proporcionó el material con el resumen de cada estilo de aprendizaje. Con éste cada equipo expuso un estilo de aprendizaje aplicando las características del mismo.

La exposición de todos los grupos, sin importar el estilo que les tocó presentar, fue teórica.

Al final de las exposiciones se reflexionó sobre la experiencia vivida, con lo que las participantes, se dieron cuenta de la necesidad de estar consciente de los estilos preferentes propios, para desarrollar los restantes y abarcarlos todos y así cubrir las

diferencias dentro del aula. Además también notaron que a pesar de tener una tendencia superior diferentes estilos, están acostumbradas a exponer en estilo teórico automáticamente, a pesar de ello si aplican de manera consciente el sistema Montessori, pueden lograr desarrollar habilidades para atender todos los estilos.

Esta dinámica fue muy enriquecedora.

Fecha: 22-03-07

Tema: IV. Necesidades Educativas Especiales (NEE)
IV.I Conceptos (Sesión 9)

Asistencia: 9 *Alumnas*.

Se expuso la situación problemática: ¿Existe alguna persona que no tenga necesidades educativas especiales?, con lo que todo el grupo llegó a la conclusión, que todas las personas tenemos necesidades educativas especiales porque todas somos diferentes.

Algunas *Alumnas* el concepto de NEE lo confunden con discapacidad, por lo que se les aclaró que existen con y sin discapacidad.

No se presentó la dinámica como meditación guiada, como estaba planeada, sino simplemente se invitó a las *Alumnas* a evocar un recuerdo de su tiempo de estudiantes, y ubicarlas en alguna época en especial donde consideren que tuvieron necesidades educativas especiales y que lo pusieran por escrito.

Al final se retomaron las experiencias y llegaron a la conclusión que la principal necesidad educativa especial que tuvieron fue afectiva, no se les tomó en cuenta como personas diferentes ni se les respetaron su velocidad y estilo de aprendizaje, por lo que les hubiera gustado estar en un ambiente Montessori.

Fecha: 29-03-07

Tema: IV. Necesidades educativas especiales (NEE)
IV.I.- Conceptos (Sesión 10)

Asistencia: 8 *Alumnas*.

Al iniciar la sesión se recordaron las conclusiones a las que se llegaron en el ejercicio de la semana pasada sobre su concepto de las NEE.

Posteriormente se les proporcionó la definición de NEE del Ministerio de Educación Español, porque está actualizado, es claro y de fácil comprensión, donde hace la aclaración de que las NEE se consideran a partir de una discrepancia en el aprendizaje de los niños que sea significativa, con respecto al promedio del aprendizaje de sus compañeros de la misma edad.

Con lo anterior se provocó una reflexión en el grupo, desglosando los elementos de dicha definición, las *Alumnas* expusieron casos particulares de niños conocidos o familiares con NEE y cómo ha sido hasta hoy su trayectoria escolar, mostrando cierto temor por desconocimiento del manejo adecuado de estas personas.

A todas les interesó saber más con respecto al concepto de NEE como los tipos, manifestaciones de los mismos y manera de tratarlos, se les dijo que más adelante los abordaremos puesto que estos temas están contemplados en el programa. Sin embargo se les hizo hincapié en que independientemente de conocer estos conceptos, es muy importante que observen directamente al niño que presente estas NEE para poderle proporcionar los apoyos que necesite de manera individual, haciendo hincapié en la importancia de observar y conocer a cada uno de los alumnos para actuar en consecuencia.

Después se les solicitó que elaboraran un cuestionario de cinco preguntas sobre NEE y que fueran con las *Guías* que trabajan en el colegio a investigar su opinión.

No fue suficiente el tiempo de la clase para llevar a cabo la aplicación del cuestionario, por lo que se les dejó de tarea para la próxima sesión.

Fecha: 19-04-07

Tema: **Necesidades Educativas Especiales (Sesión 11)**

Asistencia: 9 *Alumnas*.

Se solicitó a las *Alumnas* el cuestionario que quedó pendiente de aplicar que se les dejó de tarea. Cumplieron con él L, F y A; al resto se le olvidó y L aludió que no la traía escrita pero que la compartiría de manera oral.

Cabe aclarar que L está presentando mucha resistencia para llevar a cabo las actividades que se le solicitan, en todas las materias justificando que tomó un curso de superación personal y que ella se tiene que atender primero, por lo que cuando algo no le gusta no lo hace. Además tiene las dos manos muy deformes por artritis y le cuesta trabajo escribir a mano, que sería una acción que hubiera tenido que ejecutar para cubrir el trabajo y no buscó otra herramienta como una grabadora, por ejemplo. Su exposición fue una experiencia que ella vivió con un niño en su Kinder que aventaba objetos. Le reflejé que uno de los objetivos de la dinámica era que se dieran cuenta del contexto en el que están ubicadas y de otros puntos de vista, cosa que no le interesa saber, está muy centrada en ella misma, incluso me comentó la Directora en días pasados que ya se va a dar de baja el mes entrante porque se quiere dedicar a escribir un libro.

En la retroalimentación a las chicas que hicieron la tarea se les mostraron los detalles que impidieron la obtención de información clara, como por ejemplo, no ser específicas en sus preguntas por lo que recibieron respuestas no esperadas, se conformaron con respuestas parcas, como si o no.

Se interesaron en esta reflexión y solicitaron traer corregida la tarea con las observaciones para la próxima clase, las compañeras se comprometieron a traerla también y participaron en la reflexión.

Dentro de las contestaciones que recibieron a la pregunta sobre conceptos de NEE, varias personas contestaron refiriéndose exclusivamente a personas con discapacidad,

por lo que éste material sirvió para hablar de la diferencia entre dificultad de aprendizaje y discapacidad y entrar en el tema, a partir del concepto que cada una de ellas tenía, hasta llegar a proporcionarles la definición de DA.

T estuvo muy dispersa y se salió antes de terminar la clase, así mismo la mayoría del grupo estuvo distraído.

Es preciso aclarar que por causas personales mi estado de ánimo no era muy bueno y estaba disfrazando mis sentimientos de tristeza por un evento familiar.

Fecha: 26-04-07

Tema: Dificultades de Aprendizaje (Sesión 12)

Asistencia: 7 *Alumnas*.

Se retomó el cuestionario sobre NEE, solo F lo entregó, cambió las preguntas que había elaborado inicialmente y consiguió más información.

Se dio la definición de DA y los tipos (DAL; DAE; DAM).

Posteriormente se dividió el grupo en tres subgrupos y a cada uno de ellos se le proporcionó resumen de los diferentes tipos de DA, papel kraf y crayolas y con este material elaboraron un Mapa Mental.

Después cada integrante intervino con sus propias experiencias, encontrándose algunas dentro de algún tipo de DA se les retroalimentó como a pesar de haber tenido algún tipo de DA, habían logrado llegar hasta donde están, y S comentó que ella tenía DAM y al estudiar el método Montessori había adquirido, comprendido y desarrollado habilidades matemáticas que hasta entonces no había logrado.

Después de esta dinámica las *Alumnas* reportaron que les disminuyó el temor de pensar que tendrían que incluir a niños con DA en sus aulas.

Fecha: 03-05-07

Tema: Dificultades de Aprendizaje (Sesión 13)

Asistencia: 6 *Alumnas*.

El grupo se encontró muy estresado porque están presentando los álbumes, inclusive ésto provocó la inasistencia de tres *Alumnas*, por lo que se permitió que expresaran sus necesidades, para poder después retomar el tema.

Esta situación duró una hora, pero era necesario permitir que se desahogaran de lo contrario el estrés les hubiese impedido prestar atención.

Posteriormente se les aplicó el cuestionario (Anexo III). Ante la indicación estuvieron renuentes hasta que se les explicó que lo que se pretendía con el instrumento era evaluar el aprendizaje, y no calificarlas.

Por la premura del tiempo solo lo contestaron y no hubo retroalimentación.

Los resultados de la aplicación del cuestionario fueron los siguientes:

- 1.- Ninguna *Alumna* pudo definir el concepto, la respuesta generalizada fue que todos tenemos capacidades diferentes para aprender.
- 2.- 4 de 6 nombraron las principales DA
- 3.- 4 de 6 contestaron correctamente nombrando la dislexia y la discalculia, sin detallarlas mucho, pero muestran que si comprendieron los conceptos.
- 4.- Solo 2 alumnas han tenido experiencias de personas don DA, una de ellas la sufrió en carne propia y al estudiar ahora el material Montessori ha resuelto su problema en matemáticas.
- 5.- 4 de 6 tienen idea de lo que representa un trastorno asociado a DA, pero su redacción fue muy vaga.
- 6.- Las respuestas de proporcionar una estrategia de apoyo para una niño con DA no las pudieron diseñar.

Considero que no fue suficiente el tiempo que se les permitió para expresarse, continuaron tensas y el prejuicio que tienen con respecto a la evaluación además produjo los resultados anteriores. Quizá si no estuvieran presionadas por la entrega de trabajos sus respuestas hubieran sido mejores.

Fecha: 10-05-07

Tema: **Dificultades de Aprendizaje (Sesión 14)**

Asistencia: 9 *Alumnas*.

A las tres personas que faltaron la sesión pasada, se les entregó el cuestionario para que lo contestaran, siendo los resultados los siguientes:

- 1.- 2/3 tienen una idea de lo que son las DA.
- 2.- Las tres describieron las principales DA
- 3.- Las tres describieron una dificultad, dos DAM y una DAL
- 4.- A) considera que ella tiene DAM por su experiencia escolar., B) Confunde TDA con DAE, explicando la experiencia de un niño, c) Se autoevalúa y se describe con DA, sin determinar alguna en específico.
- 5.- 2/3 comentan que una DA puede estar asociado con TDA, no muestra ninguna tener claro el concepto.
- 6.- Ninguna de las tres tiene clara esta pregunta, una intentó contestarla pero más bien ofrece apoyos para personas con discapacidad y éste tema hasta ahora no se ha tocado.

Después de permitir un tiempo para que las chicas antes mencionadas contestaran el cuestionario, se regresaron los cuestionarios a las *Alumnas* y se comparó cada respuesta, contra el marco teórico que ya se les había proporcionado y sobre el cual habían trabajado dos sesiones antes.

No se pudo terminar la dinámica por un simulacro de evacuación del colegio.

Las *Alumnas* mostraron mayor interés que en la sesión pasada, ya que ya no tenían la presión del área académica puesto que ya habían entregado trabajos.

Fecha: 17-05-07

Tema: Dificultades de Aprendizaje (Sesión 15)

Asistencia: 8 *Alumnas*.

Para ayudar a las *Alumnas* a comprender más el concepto de DA, se les proporcionaron los Mapas Mentales que ellas mismas habían elaborado en la sesión 1 y compararon sus respuestas con los mapas, esto les permitió aclarar dudas, al tiempo que les reflejábamos la falta de interés y la dispersión que les había ocasionado la entrega del álbum.

La participación fue muy activa, en los cuestionarios escribieron las respuestas correctas y tomaron notas de algunas aclaraciones que se hicieron durante la dinámica.

Fecha: 24-05-07

Tema: Discapacidad (Sesión 16)

Asistencia: 7 *Alumnas*.

Por el aumento de sesiones en DA se tuvo que reducir el de discapacidad a una sola sesión, ya que termina el curso de este grupo de aspirantes a Guías Montessori.

Por lo anterior las actividades planeadas se sustituyeron por la siguiente estrategia:

Se explicó la definición de discapacidad y se reflexionó sobre ella.

Posteriormente se explicaron cada una de las diferentes discapacidades, invitando a las *Alumnas* a proponer los apoyos que les podrían proporcionar a los niños que presentaran cada una de ellas dentro de su ambiente.

La participación fue muy interesante, pues durante las prácticas algunas de las chicas se enfrentaron con este tipo de situaciones y, aunque saben que el sistema Montessori es en sí una herramienta, ya que utiliza todos los sentidos dentro de sus estrategias didácticas, diseñaron apoyos como por ejemplo, en el caso de un niño con discapacidad visual, que no fuera total, acercarle más el material y ponerlo en el área con más luz dentro del ambiente.

T no participó mucho, estuvo muy dispersa.

Al final de la sesión se les proporcionó material con un resumen de todos los conceptos manejados en el tema de NEE.

Así mismo en la retroalimentación final, las *Alumnas* reportaron que el temor que tenían hacia la inclusión había disminuido y que sabían que existían muchas opciones que en un futuro les podrían servir para enfrentarse a esta situación sin miedo.