



Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco

Programa Educativo de Licenciatura en Psicología Educativa

**Estudio sobre los conocimientos que poseen
las profesoras de preescolar de cinco Cendi
en materia de necesidades educativas
especiales**

Tesis que para obtener el título de
Licenciada en Psicología Educativa
presenta:

Margarita Becerra Rosas

Dr. Jorge García Villanueva, *asesor de tesis*

Dra. Haydée Pedraza Medina, *coasesora*

Mtro. Raúl Cuevas Zamora,
presidente de jurado

Dra. Georgina Martínez Montes de Oca,
suplente

Ciudad de México, marzo de 2010.

Dedicatorias

*A Marlene Gómez Becerra y
Esteban Gómez Becerra por apoyarme e impulsarme
durante el recorrido de esta maravillosa aventura y
por ser ejemplo de fortaleza y tenacidad.
Los amo*

*A mis padres
Aurora y Martín por su confianza y amor.*

*A Aurora, Fernando, Bibiana y
Fernando Martín por estar conmigo siempre.*

*A mi amiga
Celia Pineda Valderrama por su solidaridad,
confianza y cariño.*

*A
Mario Alberto Uribe Ramírez
Por los todos los momentos*

Agradecimientos

A la
Universidad Pedagógica Nacional
por haberme brindado la oportunidad de incursionar
entre sus aulas y así alcanzar una meta

A la
Dra. Kaydée Pedraza Medina por su amistad
que me permitió tratarla personalmente y
aprender de su profesionalismo.

A
Dr. Jorge García Villanueva por su
paciencia y comprensión, por instarme a que
me superara, y, por sobre todo, por
compartir conmigo su experiencia y dejarme
conocer un humano de gran valía.

A las profesoras
Que participaron en esta investigación

A los maestros que dejaron una grata experiencia en mi
trayectoria escolar
Carla Hernández Aguilar
Fausto Merlin Pichardo

Contenido

INTRODUCCIÓN	7
DELIMITACIÓN DEL TEMA	10
JUSTIFICACIÓN.....	11
CAPÍTULO I. CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL (CENDI).....	14
Antecedentes de los centros de desarrollo infantil	14
Educación preescolar	25
Desarrollo del niño en edad preescolar	34
Necesidades educativas especiales	44
Integración	53
CAPÍTULO II. MÉTODO	65
Planteamiento del problema	65
OBJETIVO GENERAL.....	66
Objetivos específicos.....	66
Tipo de estudio.....	66
Participantes.....	67
Escenarios	68
Instrumento	69
Procedimiento	71
Consideraciones éticas	75
CAPÍTULO III. RESULTADOS	77
Dificultades asociadas con NEE	84
Cómo identifican las dificultades de los niños.....	86
Conocimientos de las profesoras sobre necesidades educativas especiales ..	88
Necesidades educativas que tienen los niños con discapacidad y que se deben atender en el Cendi.....	89
Problemas a los que se han enfrentado las profesoras para atender a niños que presentan alguna discapacidad.....	91
Tipo de discapacidad.....	92
Actividades especiales para niños con NEE	94
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN.....	96
CAPÍTULO V CONCLUSIONES.....	101
REFERENCIAS.....	105
ANEXO 1. GUÍA DE ENTREVISTA.....	108
ANEXO 2. ENTREVISTA.....	109

Índice de figuras

Figura 1. Estructura curricular del programa de educación inicial. SEP (1992).....	18
Figura 2. Escenario de lectura tipo en Cendi	78
Figura 3. Biblioteca de salón. Se encuentra en todos los Cendi	78
Figura 4. Típico escenario de construcción en las aulas de los Cendi	79
Figura 5. Escenario de Higiene común en las aulas de los Cendi.....	79
Figura 6. Grado de preferencia para trabajar en el Cendi	80
Figura 7. Dificultades en el trabajo	84
Figura 8. Dificultades asociadas con NEE	84
Figura 9. Frecuencia de discapacidad	93

Índice de tablas

Tabla 1. Ubicación de los Cendi en la educación básica	17
Tabla 2. Desarrollo motor del preescolar	35
Tabla 3. Características del pensamiento preoperacional.....	37
Tabla 4. Evolución de la categoría de retrasado a la categoría de NEE	49
Tabla 5. Correspondencia entre objetivos y preguntas de la entrevista	70
Tabla 7. Datos generales de las profesoras participantes	80
Tabla 8. Tipo de discapacidad que presentaron los niños	93

Estudio sobre los conocimientos que poseen las profesoras de preescolar de cinco Cendi en materia de necesidades educativas especiales
Margarita Becerra Rosas

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo identificar, analizar y describir el significado del concepto de necesidades educativas especiales (NEE) que tienen las profesoras de preescolar en Centros de Desarrollo Infantil (Cendi) por medio de la siguiente pregunta de investigación:

¿CUÁLES SON LOS CONOCIMIENTOS QUE POSEEN LAS PROFESORAS EN PREESCOLAR DE CINCO CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL EN MATERIA DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

Este trabajo se llevó a cabo a través de un estudio de tipo descriptivo, para lo cual se seleccionó a los participantes mediante un muestreo no probabilístico intencional, en el que participaron diez profesoras de cinco Cendi ubicados dentro del perímetro de la Delegación Venustiano Carranza.

La experiencia laboral de las profesoras en el momento de realizar este trabajo va de los tres meses a 13 años; respecto del nivel académico; hasta el momento iba de técnico en educación a licenciatura.

Para identificar los conocimientos que sobre NEE tienen las profesoras se aplicó una entrevista estructurada con la que se obtuvo la información y bajo la técnica de análisis de contenido se revisó los datos emanados, usando para ello el programa ATLAS. ti, en su versión 05.

Los resultados de esta investigación mostraron que el concepto de NEE es confuso para las profesoras, ya que lo relacionan con falta de material didáctico y papelería, con la conducta que manifiesta el niño, con la falta de atención por parte de los padres y con alguna discapacidad. Todo esto refleja que las profesoras carecen de estrategias adecuadas para el desarrollo de sus actividades diarias.

Palabras clave: ***Centro de desarrollo infantil (Cendi) Profesoras de preescolar, Necesidades Educativas Especiales (NEE), Capacitación, Integración.***

Key words: ***Preschool teacher, special needs, inclusive education,***

Introducción

Hablar de necesidades educativas especiales es remontarse en la historia e ir percibiendo los cambios evolutivos que al respecto ha sufrido el término discapacidad hasta llegar a su actual acepción, que consiste en necesidades educativas especiales.

Tomando en consideración que para Brennan (Castejón y Navas, 2000) existe una necesidad educativa especial:

... cuando se presenta una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas) que afecta el aprendizaje hasta el punto que son necesarias algunas acciones especiales para alcanzar todos los objetivos al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficientemente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto, en un continuo que va desde leve hasta la aguda, puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno (p. 21).

Es conveniente señalar que la incorporación de los niños con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares se materializa con la reforma del Art. 3º de la Constitución Política Mexicana de 1917 y la Ley General de Educación, que en su artículo 41 manifiesta una clara tendencia a integrar a los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1994).

De igual manera, la Ley General de las Personas con Discapacidad (Diario Oficial, 2005) menciona en su Capítulo III, Art. 10, apartado III que se deberá admitir y atender a menores con discapacidad en los centros de desarrollo infantil y guarderías públicas y privadas.

Por otro lado, la Ley General de Educación (Diario Oficial, 1993) en el Capítulo 4 correspondiente al proceso educativo menciona en el art. 37 que: la educación de tipo básica está compuesta por el nivel preescolar, primaria y secundaria.

En su art. 39 señala que “De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.”

Acorde con lo anterior, esta investigación se realizó mediante un estudio de tipo descriptivo en el que se identificó los conocimientos que poseen las profesoras en el nivel de educación preescolar de los Centros de Desarrollo Infantil con respecto a las necesidades educativas especiales.

Este trabajo se encuentra estructurado en tres capítulos. El primero de ellos corresponde al marco teórico. A fin de contextualizar el escenario de esta investigación se presenta los antecedentes históricos que dan origen a la educación preescolar en nuestro país y la creación de los Cendi.

Se señala los lineamientos para la organización y los servicios con que debieran contar estos centros educativos en la Carpeta Única de Información para la Educación Inicial en el Distrito Federal (SEP, 2007).

Ya que este trabajo se realizó en el nivel de Preescolar, se revisó el Programa de Educación Preescolar (PEP) (SEP, 2004), donde se puntualiza que los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños y que es en este periodo donde se desarrolla su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social. Considerando que el PEP (2004) busca tomar en cuenta la construcción del conocimiento desde la propia experiencia del niño, partiendo del paradigma socio-histórico-cultural, se revisó el proceso de aprendizaje así como el desarrollo cognitivo del niño prelógico basado en las concepciones de Jean Piaget.

La promulgación de leyes referidas a la integración educativa materializa la incorporación de niños con algún tipo de discapacidad a las escuelas regulares.

Aquí cobra importancia la labor de la profesora, teniendo en cuenta que la enseñanza es la acción que ella ejerce sobre los niños con el fin de transformarlos, lo que se refleja en el proceso de aprendizaje como resultado demostrable de la labor que realiza.

Todo lo anterior no sería posible sin los acuerdos Internacionales acerca de NEE y las acciones tomadas para ello en nuestro país.

En el segundo capítulo se aborda la forma metodológica empleada en esta investigación, especificando en primer término el objetivo general y los objetivos particulares y mencionando en seguida el tipo de estudio realizado. Luego se hace referencia a los participantes y escenarios, continuando con el tipo de instrumento que se utilizó para obtener los datos y el procedimiento para su análisis, el que se divide en las siguientes etapas:

- inmersión en el contexto
- aplicación de entrevista a los participantes y
- análisis e interpretación de la información.

En el tercer capítulo se describe los resultados obtenidos en la investigación con base en el instrumento utilizado, pregunta por pregunta.

Delimitación del tema

Teniendo en cuenta que las profesoras de los Centros de Desarrollo Infantil son responsables de impartir los primeros conocimientos formales adquiridos por el niño, Estévez (2002) menciona que el profesor debe tener una formación pedagógica y didáctica para poder ejercer su profesión. Y por más obvio que sea, en la práctica esto tiene consecuencias decisivas.

Los objetivos de la educación preescolar apuntan hacia el desarrollo integral de la persona y de los contenidos, por lo que se busca trabajar desde un punto de vista globalizador, por lo que el **objetivo general** de esta investigación es

DESCRIBIR LOS CONOCIMIENTOS QUE POSEEN LAS PROFESORAS DE NIVEL PREESCOLAR DE CINCO CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL EN MATERIA DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Objetivos específicos:

- ◆ Distinguir si las profesoras encargadas de grupo utilizan algún tipo de estrategia para detectar alumnos con necesidades educativas especiales.
- ◆ Identificar las maneras como las profesoras enfrentan y resuelven las posibles dificultades en el desarrollo de la actividad de enseñanza-aprendizaje ante niños que presentan necesidades educativas especiales.
- ◆ Conocer si las profesoras han tenido en su grupo algún niño que presente algún tipo de discapacidad.

Justificación

Es apropiado insistir en que con las reformas realizadas a la educación básica en el año 1993 se modificó el marco legal que la sustenta y se reformó el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación, que en su artículo 41 manifiesta una clara tendencia a que se integre a los alumnos con alguna discapacidad a las escuelas regulares (Diario Oficial, 1993).

El propósito de integrar a los niños con algún tipo de discapacidad en el aula regular ha significado un proceso de transformaciones tanto en el ámbito escolar como el familiar y social. Haciendo referencia sólo a la escuela, es patente que adquiere nuevos compromisos que significan un desafío para la institución educativa y para la profesora por igual.

Ahora bien, la estadía de los niños en el edificio escolar no garantiza su integración al grupo, entendiendo como integración una convivencia en igualdad de oportunidades y derechos, con actitudes de aceptación y de respeto en una sociedad que elimina las barreras físicas, arquitectónicas y actitudinales que impiden o limitan la participación plena de la persona con alguna discapacidad en el desarrollo de la sociedad (Molina, 2003). Las transformaciones en las leyes llevan consecuentemente a revisar el término de discapacidad, hasta constituirse en el concepto de necesidades educativas especiales.

A partir del Informe Warnock, en 1978 se estableció las definiciones de necesidades educativas especiales y educación especial; se expresó que el concepto de necesidades educativas especiales surge cuando una deficiencia que puede ser física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas afecta el aprendizaje. En ese caso se hace necesario ajustar las condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea

educado en forma adecuada y eficaz; su duración puede ser temporal o permanente (Echeitia, 2006).

Es el concepto de necesidades educativas especiales el que se convierte en el eje rector de este trabajo de investigación, ya que gracias a las reformas educativas mencionadas se acepta como alumnos en los Cendi a niños que padecen algún tipo de discapacidad, recayendo en las profesoras de manera directa su atención y enseñanza.

Como consecuencia de esta inclusión se hace necesario indagar acerca de los conocimientos que poseen las profesoras de preescolar encargadas de un grupo con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta que los niños materia de estudio son los que—para lograr los propósitos de la educación preescolar—requieren que se provea mayores recursos y estrategias pedagógicas diferenciadas. Y es preciso considerar que las necesidades educativas especiales no son sinónimo de discapacidades.

La consecuencia es que en la profesora recae la responsabilidad por la planeación, adaptación y diseño de las situaciones de aprendizaje para lograr el proceso enseñanza-aprendizaje (SEP, 2004); en el camino, debe tener en cuenta las diferencias surgidas de la cultura, lenguaje, familia, comunidad, género y experiencias personales de los niños, lo que hace necesario conocer cómo actúa la profesora para detectar las necesidades de cada uno de sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo resuelve las dificultades a las que se enfrenta en el desarrollo de esa actividad cuando algún niño presenta necesidades educativas especiales y cómo resuelve las dificultades que enfrenta para cubrir estas necesidades.

Es importante resaltar que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta mayores dificultades que los otros niños para acceder a los aprendizajes determinados en el currículo que le corresponde de acuerdo a su

edad; dichas necesidades educativas especiales tienen la función de compensar las mencionadas dificultades.

De todo lo anterior se desprende que es importante saber si las profesoras han tenido en su grupo niños que presenten algún tipo de discapacidad, la forma como han trabajado con ellos y cómo se va dando el aprendizaje.

Teniendo en cuenta que en el Informe Warnock 1978 se apunta que la educación consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de un niño con el objeto de acercarse en lo posible al logro de los fines generales de la educación, una de las intenciones es aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades (Ortiz, en Verdugo, 2005).

Capítulo I. Centros de desarrollo infantil (Cendi)

Antecedentes de los centros de desarrollo infantil

El Programa de renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar de la Secretaría de Educación Pública (2003) apunta que la educación preescolar se estableció en nuestro país durante la última década del siglo XIX, cuando unas profesoras—encabezadas por Estefanía Castañeda, Bertha von Glümer y Rosaura Zapata, entre otras—promovieron que este servicio educativo fuera reconocido por las autoridades.

Con el trabajo realizado por este grupo de profesoras desde 1903 se logró establecer centros educativos y con ello su reconocimiento por parte de las autoridades educativas; de forma paralela hubo propuestas educativas y de organización del servicio pugnando por la definición del papel de estos centros escolares dentro de la educación general.

La profesora Rosaura Zapata ocupó la dirección de la Escuela de Párvulos No. 2 y fue la pionera en la creación de las escuelas conocidas como Jardines de Niños. En el año de 1937 (SEP, 2003) por decreto presidencial estos centros pasaron a formar parte de la Dirección de Asistencia Social Infantil.

Posteriormente Rosaura Zapata emprendió la defensa de los jardines de niños de la siguiente manera: “No admitimos ya la denominación ‘Kindergarten’ ni mucho menos el barbarismo *kínder* con que se les pretende distinguir. La denominación aceptada es la de jardín de niños” (SEP, 2003).

Los jardines de niños “son establecimientos de carácter eminentemente educativo, destinados a aprovechar la época de mayor asimilación en la existencia y a ofrecer al párvulo las oportunidades necesarias para provocar y orientar en él un desarrollo

físico, mental, moral, y emocional que lo capacite para actuar en su vida en la mejor forma posible” (SEP, 2003 p. 16).

Fue hasta el 23 de enero de 1942 que por decreto del Presidente de la República Manuel Ávila Camacho los Jardines de Niños se reincorporaron a la Secretaría de Educación.

En diciembre de 1976, por acuerdo del Lic. Porfirio Muñoz Ledo—entonces Secretario de Educación Pública—se crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la infancia con facultades para coordinar y normar no sólo las guarderías de la propia Secretaría sino también aquellas que brindaban atención a los hijos de las madres trabajadoras en otras dependencias (SEP, 1992).

En este momento cambió la denominación de “guarderías” por la de Centros de Desarrollo Infantil, en la que se contempla la educación inicial y preescolar con programas específicos para cada nivel bajo la premisa de ser instituciones que proporcionan educación integral al niño, en donde se le brinde atención nutricional y asistencial y estimulación para su desarrollo, cognoscitivo, físico y afectivo social. (SEP, 1992).

La educación inicial tiene como propósito contribuir a una formación equilibrada y a un desarrollo armónico de los niños desde los cuarenta y cinco días de nacidos hasta los dos años con once meses, en tanto que corresponde atender en el nivel de preescolar a los niños de tres años a cinco años once meses (SEP, 1992).

La política educativa de la última década del siglo XX estuvo marcada por la dinámica generada por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito en mayo de 1992; en ese mismo año, pero en el mes de septiembre, alcanza el nivel preescolar, implantándose así el Programa de Educación Preescolar 1992 con un enfoque psicogenético y constructivista (Latapí, 2006).

Con esta nueva forma de mirar la educación se inicia a partir del ciclo escolar 1996-1997—cuatro años después de la suscripción del Acuerdo Nacional—la distribución de materiales para el trabajo en el jardín de niños:

- ◆ Material para actividades y juegos educativos
- ◆ Guía para la profesora
- ◆ Guía para madres y padres de familia.

Estos materiales tenían como intención la de fortalecer el trabajo en campos educativos tales como la expresión oral, la familiarización con la lectura y la escritura y el desarrollo del pensamiento matemático; irónicamente, estos materiales no formaron parte de una propuesta curricular de conjunto (SEP, 2003).

Según se marca en Programa Nacional de Educación (2001-2006) publicado por la SEP, 2001, la reforma de 1993 estableció como orientación central la necesidad de concentrar el currículo en la adquisición de habilidades intelectuales básicas y conocimientos básicos, que constituyen el fundamento de todo aprendizaje así como la introducción de nuevas formas de trabajo en el aula que favorecieran el aprendizaje participativo y la comprensión de los contenidos.

Sin embargo esta reforma curricular observa que la meta específicamente definida es “contar a partir del año 2003 con una nueva propuesta pedagógica para la educación preescolar buscando mejorar su calidad y asegurar la equidad en la atención educativa”, tomando en cuenta que la educación básica—preescolar, educación primaria y secundaria—es la etapa de formación de las personas en que se desarrolla las habilidades del pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida.

El 12 de noviembre del 2002 se publica en el Diario Oficial de la Federación el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en la cual se establece la obligatoriedad de la educación preescolar, convirtiéndola en un requisito para el ingreso a la educación primaria. El resultado es que la educación básica obligatoria consiste actualmente en doce grados de escolaridad.

Así, la educación preescolar pasa a ser el fundamento de la educación básica y una etapa educativa con identidad propia, por lo que debe considerarse como el principio de un proceso formativo que tiene continuidad en la educación primaria (SEP, 2003). En la tabla No.1 se muestra el lugar que ocupa la educación preescolar en la educación básica.

La figura 1 muestra la estructura curricular del programa de educación inicial en el que está inscrito el programa que se desarrolla para el nivel de preescolar, que es el que nos ocupa para este trabajo. Fue propuesto por la Secretaría de Educación Pública en el año 1992 y se encuentra vigente hasta el día de hoy.

Tabla 1. Ubicación de los Cendi en la educación básica

		Educación básica		
		Cendi	Primaria	Secundaria
Lactantes	Maternales	Preescolares		
Programa de educación inicial 1992		Programa de Educación Preescolar 2004 Plan Estratégico de Transformación Escolar		

Marco conceptual

Marco curricular

Marco

		FUNDAMENTOS	TEMAS	CONTENIDOS	EJES	MODALIDAD ESCOLAR		
Programa de modernización educativa	Acuerdo Nacional	Psicológico Sociológico Pedagógico	Desarrollo personal	Psicomotricidad	Reflejos- Control de movimientos -Desarrollo sensorial	Tratamiento particular de los contenidos con:	Lactantes C de 8 meses a 14 meses.	
			Razonamiento	Noción de esquema corporal, tiempo, espacio, objeto, persona, conservación, seriación, cantidad, clase, causa, efecto.	Actividades		Maternal a de 15 meses a 19 Meses	
Propósitos del Programa de Educación Inicial			Desarrollo personal	Lenguaje		Imitación, Análisis y síntesis. Analogías, Simetrías.	Propositivas	Maternal B de 20 meses a dos años siete meses
			Desarrollo Social	Socialización	Expresión y comprensión verbal	E		Preescolar 1 de dos años ocho meses a tres años siete meses
			Desarrollo Social	Familia	Convivencia. Participación, Valores			Indagatorias
Desarrollo Ambiental			Desarrollo Social	Comunidad	Cooperación, Costumbres y tradiciones. Urbanidad.	E	Preescolar 3 de cuatro años ocho meses a cinco años siete meses	
			Desarrollo Social	Escuela	Formación de hábitos, Destrezas elementales			
			Desarrollo Ambiental	Conocimiento	Seres vivos y elementos de la naturaleza, Leyes naturales.			
			Desarrollo Ambiental	Problemas ecológicos.	Comunicación, Agotamiento de recursos. Destrucción de especies, Sobreproducción.			
			Desarrollo Ambiental	Conservación y Previsión	Hábitat, flora y fauna			

Figura 1. Estructura curricular del programa de educación inicial. SEP (1992)

El Cendi es una institución que tiene como tarea proporcionar una educación integral al niño, brindándole atención nutricional, asistencial y estimulación para el

desarrollo físico y cognoscitivo dentro de un marco afectivo, de dignidad y equidad (SEP, 1992).

Es una institución fundamental para asistir a los hijos de madres trabajadoras, proporcionándoles un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas que les permita adquirir habilidades, hábitos y valores así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias para su desempeño personal y social (SEP, 2004).

Para que este objetivo se logre será necesario contar con una organización que tome en cuenta las necesidades y características del niño, su edad y su nivel de madurez. Así se logrará un proceso de enseñanza-aprendizaje que le permita al niño mejorar su desarrollo bio-psico-social e integrarse adecuadamente a la sociedad.

Es importante mencionar que en los Cendi de la delegación Venustiano Carranza no se cuenta con el servicio para lactantes; en la actualidad se atiende niños en grupos de maternal, preescolar 1, preescolar 2 y preescolar 3.

Dentro de las disposiciones y lineamientos marcados para la educación básica dentro de la que está enmarcada la educación preescolar (SEP, 2008), se menciona con relación al personal de los planteles educativos que:

- ◆ El personal que labora en los planteles educativos tratará con respeto a los alumnos considerando sus derechos y obligaciones.
- ◆ En ningún caso y por ningún motivo se podrá negar el derecho del alumno a recibir el servicio educativo.
- ◆ Por ningún motivo se impondrá al alumno castigo corporal o psicológico, no se le podrá suspender de las actividades escolares, expulsarle o cambiar de plantel.
- ◆ En el caso de los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con discapacidad o aptitudes sobresalientes, se evaluará el aprendizaje de acuerdo con los avances que manifieste en la propuesta curricular adaptada, elaborada a partir de la evaluación psicopedagógica con el apoyo de personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

Otro punto que se señala en las disposiciones y lineamientos para la educación básica se refiere a la constitución del Consejo Técnico, que tiene la función de órgano colegiado con el propósito de dar solución a los problemas pedagógicos escolares y proponer estrategias que ayuden al cumplimiento del Plan Estratégico de Transformación Escolar (SEP, 2006).

El Consejo Técnico será responsable de dar seguimiento a los alumnos de bajo aprovechamiento escolar, así como al desarrollo de las actividades docentes de las profesoras del plantel.

En el mencionado Plan Estratégico de Transformación Escolar, conocido como PETE (SEP, 2006), se señala que el trabajo al interior de las escuelas debe centrarse en la búsqueda permanente de alternativas que generen la obtención de

mejores resultados en los alumnos, en que es fundamental el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el PETE (SEP, 2006) se propone centrarse en la metodología para diseñar la planeación estratégica escolar, considerando el análisis y la reflexión permanente de las prácticas vividas en cada una de las dimensiones administrativas de la escuela: práctica pedagógica, organización y de participación social comunitaria.

Con el Plan estratégico de transformación escolar se pretende llegar a construir una nueva gestión escolar entendida como “el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo-docente de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa”, gestión que se distinga por ser capaz de “centrar a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los alumnos”.

De tal manera, para llevar a cabo la mejora de forma continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje el PETE propone realizar como actividades permanentes la *evaluación inicial, planeación, realización, verificación y realimentación de actividades y resultados*, tareas que supervisará el propio Consejo Técnico.

Las acciones mencionadas serán llevadas a cabo por las propias profesoras de los planteles educativos en las reuniones de Consejo Técnico y con apoyo del personal de Supervisores de Zona de la SEP siempre y cuando se considere necesario; en estas reuniones se propondrá estrategias a partir de la observación de clases, revisión de la planeación didáctica, registros de evaluación continua y evidencias de productos de aprendizaje.

En forma análoga recomendarán materiales y apoyos bibliográficos y junto con la profesora titular de grupo analizarán los problemas específicos de los alumnos que requieran mayor apoyo.

Conforme a los lineamientos marcados en la Carpeta Única de Información para Educación Inicial en el Distrito Federal (2007) los trabajadores que laboren en el Cendi deberán estar capacitados en cada una de las áreas, debiéndose contar con profesoras, puericultistas, asistentes educativos, médico, psicólogo, trabajadora social y nutrióloga, lo que se verá reflejado en la adecuada educación y atención de los niños.

De acuerdo a lo establecido en la mencionada Carpeta Única de Información de Educación Inicial de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal—correspondiente al ciclo escolar 2007-2008—, uno de sus propósitos es brindar apoyo técnico-didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje conjuntamente con la Secretaría de Educación Pública. Los Cendi deberán contar con el personal necesario especializado en cada una de las áreas para brindar un servicio de calidad óptima. Las áreas de referencia son:

NUTRICIÓN

Finalidad: informar sobre ingresos y egresos de insumos en el almacén para alimentar a los niños y empleados de los Centros de Desarrollo Infantil.

- ◆ Esta área deberá llevar el control de los movimientos realizados en el almacén.
- ◆ Registro semanal de asistencia de la población escolar.
- ◆ Registro semanal de existencia de alimentos perecederos.
- ◆ Registro mensual de existencia de alimentos no perecederos
- ◆ Informe mensual del área de nutrición.

MÉDICA

Finalidad: concentrar la información relativa al estado de salud de los niños y niñas que ingresan al Cendi, recabar la autorización de los padres del niño para que reciba atención médica de urgencia en caso necesario, así como mantener una comunicación oportuna de su estado de salud.

- ◆ Realizar entrevista única de nuevo ingreso (hoja clínica pediátrica)
- ◆ Solicitud de autorización a los padres para la atención médica de urgencia al niño.
- ◆ Llevar el registro de la evaluación del crecimiento y estado nutricional en menores de seis años (somatometría) y evaluación de agudeza visual.
- ◆ Hoja de evolución, en donde se registrará todo evento clínico relacionado con la salud del niño.
- ◆ Hoja del control de inmunizaciones del niño o niña.
- ◆ Deslinde de responsabilidad. Para informar sobre los problemas de salud del alumno y deslindar de responsabilidades al Cendi.
- ◆ Hoja de canalización de servicios médicos.
- ◆ Carta compromiso. Para crear un compromiso de los padres para que den al menor la atención necesaria según lo requiera.
- ◆ Casuística de accidentes. Para analizar las causas de los accidentes infantiles dentro del Centro.

PSICOLOGÍA

Finalidad: proporcionar la información completa del desarrollo del niño a través del docente para la oportuna detección de casos especiales y validar la solicitud de atención psicológica.

- ◆ Entrevista única de nuevo ingreso.
- ◆ Informe mensual de actividades.
- ◆ Solicitud de atención psicológica.
- ◆ Hoja de evolución, en la que se registrará la evolución de los niños y niñas durante su estancia en el Cendi.
- ◆ Reporte psicológico cuya finalidad es proporcionar el diagnóstico de los alumnos canalizados al área de psicología.

TRABAJO SOCIAL.

Finalidad: responsabilizar a los padres de familia en la aceptación de los lineamientos del Cendi, registrar el seguimiento de las acciones realizadas con los niños.

- ◆ Entrevista única de nuevo ingreso para informar sobre los datos básicos del niño, sus padres y la persona autorizada para recogerlo.
- ◆ Aceptación de lineamientos para madres y padres de familia.
- ◆ Cédula individual de actualización de datos en donde se registra la información referente al núcleo familiar del niño.
- ◆ Planeación quincenal, en donde se registrarán las actividades realizadas con los niños

ODONTOLOGÍA

Finalidad: concentrar información referente a la condición de salud e higiene bucal del niño.

- ◆ Ficha odontológica.
- ◆ Contra-referencia odontológica hasta su recuperación.
- ◆ Seguimiento de rehabilitación estomatológica.
- ◆ Registro control de colutorios con fluoruro
- ◆ Cédula odontológica semestre I y II
- ◆ Programa de salud bucal (orientación a niños)
- ◆ Relación de temas desarrollados encaminados a la preservación de la salud bucal.

Educación preescolar

De acuerdo con el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004) que entró en vigor a partir del ciclo escolar 2004-2005, las prácticas educativas y en particular las formas de trabajo y relación con el grupo ocupan un lugar central, ya que con este nuevo programa se renueva la currícula, teniendo como finalidades

- ◆ Contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar; para ello el programa parte del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, estableciendo de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumno debe desarrollar a partir de lo que ya sabe o es capaz de hacer, lo cual contribuye a una mejor atención de la diversidad en el aula.
- ◆ Contribuir en la articulación de la educación preescolar con la educación primaria.

En el Programa de Educación Preescolar, conocido comúnmente como PEP (SEP, 2004), se apunta que los avances de las investigaciones realizadas sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil coinciden en identificar un gran número de capacidades que los niños van desarrollando desde edades muy tempranas, constituyéndose los primeros años en un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo.

Aquí, un marco de referencia clave corresponde a las experiencias sociales, aun para quienes presentan algún tipo de discapacidad o necesidad educativa especial, ya que de ello dependerá su vida futura y la percepción de su propia persona. En el proceso están involucradas la seguridad y confianza en sí mismo así como el reconocimiento y el desarrollo de sus propias capacidades para conocer el mundo.

De acuerdo con Dibner, Kuitca, Getesman y Kulesz Dubrovsky, 2005) un contenido necesario del nivel inicial es el aprendizaje social, pues la socialización hace referencia a la incorporación y transformación... actitudes y valores. Esto permite al niño formar en la escuela un nuevo entramado de relaciones, informaciones y conocimientos que enriquecen su afectividad.

De la descripción anterior se infiere que la educación preescolar es justo lo que permitirá al niño adquirir el aprendizaje para llevar a cabo la transición de un ambiente familiar a otro de mayor diversidad y compromiso.

El programa parte de reconocer que la educación preescolar como fundamento de la educación básica debe contribuir a la formación integral, pero asume que para lograr este propósito el Cendi debe garantizar a los niños su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar de manera prioritaria sus competencias afectivas, sociales y cognitivas (SEP, 2004).

Una competencia es un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (p. 22).

La definición que establece la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, en relación a las competencias dice

Son el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea (Argudín, 2006).

Begelow (en Argudín, 2006) entiende que el aprendizaje a través del desarrollo de habilidades obliga a los estudiantes a adoptar un estilo activo de adquisición de conocimiento y habilidades que favorece su capacidad para autoevaluarse, afrontar riesgos, autodescubrirse y un comportamiento competente para tratar con situaciones difíciles, como la resolución de problemas y saber escuchar.

En el PEP (2004) se apunta que los propósitos educativos deben concentrarse en el desarrollo de las competencias intelectuales y en el de la capacidad de aprender de forma permanente.

Esta innovación curricular tiene como finalidad principal propiciar que la escuela se constituya en un espacio que contribuye al desarrollo integral de los niños, mediante oportunidades de aprendizaje que les permita integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano (SEP, 2004).

La organización del programa tiene el propósito fundamental de definir las competencias que se espera que logre el alumno en el transcurso de la educación preescolar; estas competencias están agrupadas en los siguientes campos formativos:

- ◆ **Desarrollo personal y social.** Este campo se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales.
- ◆ **Lenguaje y Comunicación.** El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva, considerada como una herramienta fundamental para establecer y mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos y para manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones. Con el lenguaje se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento y se desarrolla la creatividad y la imaginación.
- ◆ **Pensamiento Matemático.** Los fundamentos del pensamiento matemático están presentes en los niños desde edades muy tempranas, como consecuencia de los procesos de desarrollo y de las experiencias que viven al interactuar con su entorno y al desarrollar nociones numéricas, espaciales y temporales que les permiten avanzar en la construcción de nociones matemáticas más complejas.

- ◆ **Exploración y Conocimiento del Mundo.** Este campo formativo esta dedicado a favorecer el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan el pensamiento reflexivo, mediante experiencias que permitan aprender sobre el mundo natural y social.
- ◆ **Expresión y Apreciación Artística.** Su propósito es potenciar la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias relacionadas con el desarrollo de las capacidades para la interpretación y apreciación de producciones artísticas.
- ◆ **Desarrollo Físico y Salud.** En este proceso intervienen factores como la constitución hereditaria, la actividad motriz, el estado de salud, la nutrición, las costumbres de la alimentación y el bienestar emocional. Las capacidades motrices gruesas y finas se desarrollan rápidamente cuando los niños se hacen más conscientes de su propio cuerpo y disfrutan desplazándose y corriendo.

Considerando que al participar en experiencias educativas los niños ponen en juego un conjunto de capacidades de distinto orden tales como el afectivo y el social, el cognitivo y del lenguaje y por ultimo el físico y el motriz con los que se abarca distintos campos del desarrollo humano según el tipo de actividad en que participen, el aprendizaje puede entonces concentrarse de manera particular en algún campo específico.

Así entonces, el campo formativo correspondiente al “Desarrollo personal y social” del niño se encuentra organizado en los siguientes aspectos a promover:

- ◆ Identidad personal y autonomía
- ◆ Relaciones interpersonales

En este campo se busca que el niño vaya construyendo su identidad personal, así como las competencias emocionales y sociales. Al establecerse las relaciones

sociales dentro del aula escolar, el niño con necesidades educativas especiales podrá irse integrando paulatinamente hasta ser parte del aula del Cendi.

El auto concepto del niño se basa en sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, el reconocimiento de su imagen y su cuerpo, así como la valoración de sus capacidades, sobre todo cuando tiene la oportunidad de experimentar satisfacción al realizar una tarea que le representa desafíos; su construcción da al niño su identidad.

Con respecto al campo formativo de lenguaje y comunicación, se busca promover el lenguaje oral por el que se comunica los estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias; éste es el medio empleado para regular la conducta en la interacción con los demás y el lenguaje escrito que fomentará la expresión gráfica de las ideas que se quiere comunicar.

A través del campo formativo de pensamiento matemático se promueve el conocimiento del número, forma, espacio y medida. Con el campo formativo de exploración y conocimiento del mundo se estimula al niño en la investigación.

Sin embargo, Bassedas, Huget, Marrodán, Oliván, Planas, Rossell, Seguir y Vilella (1991) consideran que el aprendizaje y desarrollo no son dos cosas idénticas ni tampoco separadas e independientes, ya que se influyen mutuamente a pesar de su complejidad, lo que permite que cada individuo se desarrolle y adquiera determinadas capacidades de cognición.

En el aprendizaje desde el paradigma constructivista el niño organiza, estructura y reestructura continuamente las experiencias relacionadas con los esquemas previos de pensamiento; así construye su propia inteligencia. Dicho en otras palabras, el aprendizaje activo significa que el niño construye el conocimiento a través de la actividad física y mental (Morrison, 2005).

Por otro lado, Del Río (Palacios, Marchesi y Coll, 1990b) define el aprendizaje como *“los procesos de cambio que ocurren como resultado de la experiencia”* y retoma la teoría de la asimilación cognoscitiva de Ausubel, que ha ido alcanzando un reconocimiento importante. Este investigador establece cuatro distinciones fundamentales de aprendizaje.

- ◆ **Por recepción.-** El maestro transmite la enseñanza del conocimiento por medio de explicaciones al alumno, el que recibe ese conocimiento ya hecho y sólo tiene que integrarlo a los conocimientos que ya posee (Arroyo, 1992).
- ◆ **Por descubrimiento.-** El contenido deberá ser descubierto por el propio alumno, estimulando con ello la organización de materiales, lo que a su vez lo llevará a la asimilación cognitiva previa hasta encontrar las relaciones del contenido
- ◆ **Significativo.-** El niño aprende cuando es capaz de darle sentido y significado a su aprendizaje; este significado se da cuando establece relaciones entre lo que ya sabe y lo que está aprendiendo.
- ◆ **Repetitivo o memorístico.-** Es la incorporación no sustantiva, arbitraria y de forma verbal de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva. El aprendizaje no se encuentra relacionado con experiencias, hechos u objetos (Pozo, 2006).

Ausubel (en Arroyo, 1992) considera evidente que la principal fuente de conocimientos proviene del aprendizaje por recepción y no del aprendizaje por descubrimiento; a través de la explicación repetitiva del maestro el alumno alcanza la mayoría de los conocimientos escolares; el aprendizaje por descubrimiento proporciona al niño la mayoría de los pequeños conocimientos diarios.

El aprendizaje significativo desde la perspectiva vygotskyana forma parte de los modelos constructivistas en el sentido de que el aprendizaje no es un proceso de recepción pasiva sino de construcción de conocimientos que se logran mediante la actividad mental del niño y toma en cuenta la actividad social, la experiencia

externa compartida y la acción como algo inseparable de la representación (Requena y Sainz, 2009).

Bajo este mismo tenor, el proceso de enseñanza-aprendizaje está organizado en torno a tres ideas fundamentales:

- ◆ El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
- ◆ Es el propio alumno quien construye el conocimiento mediatizado por la actividad mental que no es activa solamente cuando manipula, explora, descubre o inventa; sino también cuando lee o escucha las explicaciones del maestro (Palacios, Marchesi, Coll, 1999b).
- ◆ Nadie puede sustituirle en esa tarea, pues la actividad mental constructiva que realiza el alumno se aplica a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración y son el resultado de un proceso de construcción a nivel social. Los contenidos que constituyen el núcleo de los aprendizajes escolares son saberes y formas culturales ya elaborados y definidos.

Considerando que la actividad mental del alumno consiste en el proceso de elaboración, en donde éste selecciona y organiza la información que le llega por diferentes canales, en esta selección, organización y establecimiento de relaciones existe un elemento que ocupa un lugar privilegiado –el conocimiento previo—que posee el alumno en el momento de iniciarse el aprendizaje para utilizarlo y relacionarlo con un nuevo aprendizaje y ser integrado a su estructura cognoscitiva convirtiéndose en aprendizaje significativo.

Vygotsky señala que muchos de los descubrimientos importantes que realizan los niños ocurren en un contexto de diálogos cooperativos y entre un tutor o maestro experimentado que modela la actividad y transmite instrucciones verbales. El alumno primeramente trata de entender la instrucción del maestro y con el tiempo internaliza esa información usándola para regular su propio desempeño (Shaffer, 2000).

Por tanto, para Vygotsky el aprendizaje siempre tiene lugar en determinados contextos socio-culturales, convirtiéndose en el motor esencial del desarrollo (Lacasa, 1994).

De lo anterior, la función de la profesora no puede limitarse a crear las condiciones adecuadas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa, sino que también debe intentar orientar y guiar esta actividad con el fin de que el constructo del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

Para comprender cómo se produce la construcción del conocimiento en el aula es necesario analizar los intercambios entre la profesora y los alumnos en torno a los contenidos de aprendizaje. En el transcurso de estas interacciones que se establecen, no sólo los conocimientos previos sino también las actitudes, expectativas y motivaciones ante el aprendizaje se explicitan, toman forma y eventualmente se modifican.

En este sentido Vygotsky aporta una visión al definir la Zona de Desarrollo Próximo como *la distancia entre el nivel actual de desarrollo del alumno determinado por la capacidad de resolver problemas solo*, en tanto que la Zona de Desarrollo Potencial o Real está determinada a través de la resolución de un problema con la guía de un adulto o con la colaboración de otro compañero más capaz (Riviere, en Basseda, et al. 1991).

De igual manera Baquero (2004) retoma la formulación realizada por Vigotsky en relación a la Zona de Desarrollo Próximo como *la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz*.

Aquí están implícitas las siguientes ideas medulares:

- ◆ Lo que hoy se realiza con la guía de una persona más experta en el dominio en juego, en un futuro se realizará de manera autónoma sin necesidad de la asistencia de otra persona.
- ◆ Esa autonomía en el desempeño se obtiene como producto de la guía anterior, en donde se conforma una relación dinámica entre el aprendizaje y desarrollo.

Vygotsky afirma que *el aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas* (Baquero, 2004).

Álvarez (Palacios, Marchesi, Coll, 1999a) explica que, al igual que Piaget y Wallon, Vygotsky recurre a la imitación como proceso germinal del aprendizaje humano con la variante de que éste se logra por medio de la socialización y que el niño es suplementado por el adulto refiriéndose con ello a su atención, su memoria, su directividad y estrategias, sus instrumentos físicos y psicológicos; de tal modo que el mecanismo de imitación es situacional, de tal forma que la actividad y la conciencia del niño se forman y construye en el exterior sumando su propia intervención y recursos.

Este proceso del desarrollo humano pasa a convertirse en capacidades y conciencia individual y se produce en la Zona de Desarrollo Próximo; por ello es preciso construir siempre sobre la Zona de Desarrollo Real a partir de las funciones psicológicas ya estructuradas en el niño, pues la base va cambiando y ampliándose a lo largo del desarrollo.

Vygotsky señala que:

La instrucción sólo es buena cuando va por delante del desarrollo, cuando despierta y trae a la vida aquellas funciones que están en proceso de maduración en la zona de desarrollo próximo. Es justamente así como la instrucción desempeña un papel extremadamente importante (Palacios, *et al.* 1999b).

Desarrollo del niño en edad preescolar

Craig (2001) refiere que en el desarrollo físico del niño entre los dos y seis años, su cuerpo va adquiriendo cambios en tamaño, proporciones y formas; al mismo tiempo el desarrollo del cerebro da origen a habilidades más complejas de aprendizaje, adquiriendo mayor perfección en las habilidades motoras gruesa y fina.

Este mismo autor menciona que el niño preescolar tiende a perder el equilibrio con facilidad y le cuesta mucho trabajo detenerse sin caer de bruces o le es difícil atrapar un balón grande sin irse de espaldas.

Sin embargo, es durante el periodo preescolar cuando se mejoran las habilidades motoras, concentrándose los cambios más importantes en las habilidades motoras gruesas como correr, saltar y arrojar objetos; las habilidades motoras finas como escribir y utilizar cubiertos se desarrollan con más lentitud (Craig, 2001).

Papalia (1999) señala que la mejor manera de ayudar a los niños a desarrollarse físicamente es animarles a estar activos en un nivel acorde a su estado de madurez con situaciones de juego libre y no estructurado.

Tabla 2. Desarrollo motor del preescolar

Niño de tres años	Niño de cuatro años	Niño de cinco años
Mantiene juntas las piernas cuando camina o corre.	Puede variar el ritmo cuando corre.	Puede caminar sobre una viga de equilibrio.
Puede correr y desplazarse con mayor fluidez.	Salta con torpeza, brinca.	Salta rítmicamente, se sostiene sobre una pierna.
Alcanza los objetos con una mano.	Tiene más fuerza, resistencia y coordinación.	Sabe usar botones y cierres de ropa; puede amarrarse las agujetas de los zapatos.
Mancha y embadurna al pintar; apila bloques.	Dibuja formas y figuras simples; hace pinturas; usa bloques para construir.	Usa los cubiertos y las herramientas de forma correcta.

Fuente: Craig, 2001.

DESARROLLO COGNITIVO

En lo que respecta al desarrollo cognoscitivo, durante la etapa preoperacional los niños siguen ampliando su conocimiento del mundo mediante habilidades lingüísticas y solución de problemas. Craig (2001) señala que desde el punto de vista de Piaget, el niño inicia la etapa preoperacional con un lenguaje y habilidades de pensamiento rudimentario.

En esta etapa el niño se ve inmerso en una realidad existencial que abarca dos planos: el primero es un mundo físico de objetos y de relaciones entre éstos y un medio social constituido por personas dotadas de intenciones, metas y deseos con las que también se relaciona; el segundo plano es un mundo interior de representaciones. Esto conlleva a la asimilación activa y operatoria; la función simbólica será la encargada de posibilitar la formación de símbolos mentales que representan objetos, personas o sucesos (Piaget, 2007).

Para Piaget (2007) la imitación interiorizada representa un mecanismo básico para la construcción de los significantes y sienta la base para el desarrollo social y comunicativo, mientras que la imitación en ausencia del modelo es una actividad de acomodación a la realidad, el juego simbólico con su creación de símbolos inventados supone una actividad asimiladora y deformante de la realidad; contrario a esto el juego estimula una gran variedad de actividades mentales como el

lenguaje, la memoria, el razonamiento, la imaginación, la creatividad y la planificación. En su vertiente más social, el juego de dramatización o el juego de roles contribuyen a desarrollar las habilidades sociocognitivas de los niños así como a ampliar su conocimiento del mundo social (Piaget, 2007).

Tabla 3. Características del pensamiento preoperacional

Periodo Pre conceptual	Animismo	Creencia de que todo lo que se mueve tiene vida.	Se le atribuye vida a la luna, al sol, a los automóviles y a otros objetos.
	Materialización	Creencia de que los objetos y las personas que pueblan los pensamientos y los sueños son reales.	El monstruo de una pesadilla acecha al niño debajo de la cama.
	Egocentrismo	Tendencia a ver las cosas y a interpretarlas desde el punto de vista personal.	El cielo es azul por que es el color preferido del niño.
Periodo intuitivo	Representación simbólica	Uso de las acciones, imágenes o palabras para representar objetos y hechos.	Los bloques representas casas y torres.
	Pensamiento sociocéntrico	Capacidad de adoptar el punto de vista de otra persona.	El niño se da cuenta de su igual hoy no quiera jugar a la casita.
	Es concreto	Incapacidad de manejar abstracciones.	Esa no es una montaña es un montón de arena.
	Irreversibilidad	Incapacidad de ver los sucesos como si ocurrieran en más de una dirección.	Tengo una hermana, pero ella no tiene hermanas ni hermanos.
	Centración	Incapacidad de concentrarse en varios aspectos del problema al mismo tiempo.	El niño no puede considerar a la vez el color y el material de un objeto.

Fuente: Craig, 2001.

Durante los últimos veinte años se ha demostrado que Piaget infravaloró las competencias de los niños de esta etapa, calificándolos como la ausencia de intencionalidad comunicativa; hoy se sabe que ésta precede al lenguaje y está presente en todas sus manifestaciones. Un ejemplo adicional de dicha infravaloración es el pensamiento animista, en que los niños de tres años pocas veces piensan que los objetos como las rocas o lápices tienen vida. (Palacios, *et al.* 1999a).

Considerando la teoría socio-histórico-cultural de Vygotsky, para este autor no hay estadios evolutivos en el mismo sentido en que los clasifica Piaget, ya que para el investigador ruso el desarrollo es un curso socio-genético mediado que depende de

los procesos de aprendizaje que ocurren en la interacción educativa y socio-cultural (Palacios, *et al.* 1999b).

Bajo esta perspectiva, la clave del análisis evolutivo radica en determinar cómo el individuo se apropia de los instrumentos de mediación simbólica constituidos por la cultura a la que pertenece. Vygotsky menciona tres:

- ◆ Los procesos psicológicos superiores tienen una génesis social y se encuentran en el interior del individuo; sólo después que éste los ha relacionado con su entorno socio-cultural pasan a una trasposición al plano intrapsicológico.
- ◆ Esa transposición consiste en un lento proceso que se lleva a cabo en el curso de las interacciones educativas, desarrollo de actividades y situaciones culturalmente organizadas de manera guiada para posteriormente lograr una participación autorregulada y un desarrollo autónomo.
- ◆ Para entender lo anterior, la clave radica en la distinción entre la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo. De esa manera, la instrucción educativa consiste en una estimulación guiada de los procesos de desarrollo que todavía no han ocurrido pero que son ya evolutivamente posibles (Palacios *et al.* 1999b).

DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

En cuanto al desarrollo de la personalidad Hidalgo y Palacios (1999b) mencionan que todas las personas nos parecemos unas a otras porque compartimos influencias genéticas y somos miembros de una misma especie; también, tenemos influencias ambientales particulares al ser parte de un contexto sociocultural que al irse conjugando y al participar en una variedad de contextos poco a poco van configurando una trayectoria vital propia e irrepetible para cada persona, lo que permite ir conformando la personalidad.

De igual forma le sucede al niño, ya que son los padres y el contexto familiar los modeladores en el desarrollo de la personalidad infantil. Hidalgo y Palacios (1999b) mencionan que la etapa comprendida entre los tres y los seis años es considerada crucial para la estructura de la personalidad infantil porque implica conflictos en las relaciones cotidianas que en parte tienen que ver con el desarrollo de la identidad y el deseo de poner en práctica una autonomía recién adquirida. Por ello, la imitación de los modelos adultos, la interiorización de normas y valores y la identificación con otros significantes parecen ser la forma de resolver los conflictos y tensiones de estos años.

Papalia (1999) manifiesta que el niño de la primera infancia empieza a desarrollar el sentido de sí mismo, de ser alguien diferente en relación a otra persona, con sus propios rasgos, preferencias y antipatías así como sus propias ideas acerca de lo que desea hacer; se va convirtiendo en un ser más sociable que se está definiendo por sus relaciones con los demás.

El desarrollo que el niño va adquiriendo lo lleva a cruzar de lo fisiológico a lo psicológico y de lo biológico a lo social para dar paso al surgimiento de la emoción y de las relaciones afectivas; Wallon sitúa esta fase del desarrollo en el “periodo del personalismo” entre los tres y los seis años aproximadamente, durante el cual y por medio de las relaciones interpersonales el niño adquiere buena parte de las que van a ser características de su personalidad (Mugny y Pérez, 1988).

Durante la etapa preescolar, el niño aprende ciertas actitudes generalizadas acerca de sí mismo como el sentido de bienestar, de que es enojón o lento; esto le produce ansiedad ante algunos de sus sentimientos e ideas y comienza a compararse con aquellos a los que quiere parecerse (Craig, 2001).

Este autor menciona que el preescolar se encuentra encantado consigo mismo ya que muchas de sus actividades y de sus pensamientos se concentran en el aprendizaje de su propia persona.

Por lo anterior, los niños más pequeños se describen en función de sus características físicas o de las posesiones, en tanto que los de mayor edad suelen describirse en función de sus actividades.

Conforme el niño aprende a conocerse comienza a evaluarse como una fuerza activa del mundo formulando un guión personal que le ayuda a regular su conducta (Craig, 2001).

DESARROLLO SOCIAL.

Lefrancois (2005) define la socialización como un proceso mediante el cual los niños aprenden los comportamientos apropiados para las personas de su edad y sexo; al mismo tiempo aprenden y asimilan tradiciones, creencias, valores y costumbres de grupos. Gran parte de lo que se aprende con la socialización está determinado por el contexto cultural.

La personalidad es la única manera en la que un sujeto se relaciona con el mundo y expresa sus emociones. Inmerso en el desarrollo social el sujeto experimenta cambios en relación con los demás, afectando aspectos físicos y cognoscitivos (Papalia, 1999).

Coll (Palacios, Marchesi, Coll, 2000) menciona que desde el momento mismo del nacimiento las relaciones interpersonales cumplen una función educativa en el sentido de que fuerzan el progreso a través de la zona de desarrollo próximo y amplían constantemente sus límites.

La mayoría de los niños en edad preescolar ha mostrado avances importantes en su carrera de psicólogos intuitivos –como los llama Coll (Palacios, *et al.* 1999a)--; uno de dichos avances consiste en que a partir de esta edad aparece la llamada *teoría de la mente*, que permite a los niños comprender que una misma situación

puede tener distintos significados. Esta actividad ayuda a determinar el comportamiento del sujeto, de donde se comprende que las emociones de las personas varían.

Selman (en Palacios, *et al.* 1999a) divide el concepto de amistad en los niños preescolares en dos estadios, el primero se inicia hacia los tres años de edad, en donde la amistad se concibe y se define en términos de proximidad física (un amigo es con quien juega habitualmente o vive cerca); el segundo estadio se inicia en algunos niños después de los cuatro años y los amigos son definidos como quienes ayudan, quienes prestan cosas, quienes divierten.

Añadiéndose al rasgo de la proximidad y la disponibilidad el de la función que cumple el amigo, esta función se define de forma unidireccional (mi amigo es aquel que *me* ayuda).

En cuanto a las relaciones de autoridad algunos niños comprenden que las autoridades son las que ponen las normas porque tienen poder y conocimiento para hacerlo y que los niños no tienen más remedio que acatar sus dictados. Sin embargo, a partir de los cuatro o cinco años los niños entienden que las personas tienen un poder limitado a aquellas circunstancias o contextos en las que les corresponda ejercerlas, pero no extensible (el director de la escuela tiene autoridad sobre lo que ocurra dentro del colegio, pero carece de poder para decidir las normas que deben regir la vida en las casas de los escolares) Laupa y Turiel, (en Palacios, *et al.* 1999b).

De acuerdo con lo anterior, los niños van elaborando su conocimiento de las relaciones interpersonales y lo hacen con las herramientas cognitivas de que disponen pues son capaces de recurrir a sus propias experiencias y emociones para modular su comprensión de las situaciones de interacción social.

EL PAPEL DEL EDUCADOR O LA EDUCADORA DE PREESCOLAR

El educador o la educadora de preescolar es la persona designada socialmente como el profesional de la educación que tendrá la responsabilidad de ofrecer el primer contacto de los niños con la educación formal debiendo cumplir con varios papeles: facilitador o mediador de los aprendizajes, comunicador y receptor, favorecedor y creador de ambientes afectivos, lúdicos e interactivos. “La educadora no tiene salas de clase, tiene salas de actividades; no da lecciones ni tampoco hay grados, sino grupos, no tiene alumnos, tiene niños” (Huici, en Lavanchi, 1994).

De igual forma la profesora o profesor desempeña un papel fundamental para promover la igualdad de oportunidades de acceso al dominio de los códigos culturales y de desarrollo de competencias que permitan a los niños y las niñas del país una participación plena en la vida social (SEP, 2004).

Para Estévez (2002), la profesora o profesor tiene la responsabilidad del acontecer educativo diario, por lo que la naturaleza y la calidad de los procesos de aprendizaje dependerán de su práctica diaria, que a su vez le permitirá valerse de los procedimientos necesarios para la adquisición, recuperación y uso del conocimiento.

Este autor señala que la construcción del conocimiento en el aula se lleva a cabo mediante intercambios entre la profesora y los alumnos en torno a los contenidos de aprendizaje; en el transcurso de estas interacciones se establecen, explicitan, toman forma y eventualmente se modifican no sólo los conocimientos previos sino también las actitudes, expectativas y motivaciones ante el aprendizaje.

Por ello, la función de la profesora no puede limitarse a crear las condiciones adecuadas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa, sino que también debe intentar orientar y guiar esta actividad para que el

constructo del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

Lo anterior permite afirmar que para buscar y pensar estrategias de enseñanza adecuadas para determinado niño no es suficiente saber en qué estadio evolutivo se encuentra sino que además será necesario observar qué es capaz de hacer con la ayuda de otras personas o recursos.

Bassedas, *et al.* (1991) señala que es necesario observar al niño en la manera de hacer y relacionarse para encontrar y plantear estrategias adecuadas que le ayuden a avanzar en su nivel de conocimiento y competencias, tratando de darle más ayuda y soporte para que pueda entender y relacionar aquello que se le está enseñando con lo que ya sabe. Así, no será necesario establecer objetivos, contenidos y actividades específicas y diferentes.

Considerando que la educación es un proceso en donde se realiza la unión de la enseñanza y el aprendizaje, Arguedín (2006) señala que la enseñanza es la acción —programada o no— que ejecutará la profesora sobre los educandos para transformar al alumno, lo que se reflejará en el proceso de aprendizaje como resultado demostrable de la labor que realiza el propio educando.

El autor afirma que por ello es necesaria una práctica flexible y adaptada a las características y conocimientos de los alumnos; una práctica que no renuncie a utilizar todos los medios al alcance posibles que puedan favorecer al proceso de aprendizaje de un alumno que presenta dificultades en un momento determinado.

Por tanto, las profesoras son las responsables de la práctica educativa a fin de que los niños vayan modificando su capacitación y formación y logren adaptarse a la sociedad (Arguedín, 2006). Capacitación, para la autora, es el proceso para que el alumno adquiera conceptos, procedimientos e informaciones que le permitirán desempeñarse en una actividad determinada o en la construcción del conocimiento;

al mismo tiempo expresa que la educación es formación, lo que implica la adquisición de actitudes.

Bassedas *et al.* (1991) concede gran importancia a la ayuda, guía y dirección que presta la profesora durante las clases, así como al trabajo con otros compañeros más competentes, convirtiéndose en agentes del desarrollo y aprendizaje. La interacción es lo que permite al niño aprender por medio de la observación y la ayuda que se le ofrece. Por ende, el grado de dirección y ayuda de la profesora dependerá de la competencia o dificultad que tenga el alumno en las tareas que se le plantean.

Necesidades educativas especiales

El concepto de “discapacidad” ha experimentado diversos cambios para referirse a las personas con algún padecimiento físico o mental; a lo largo de la historia las actitudes hacia las personas discapacitadas han pasado por diferentes momentos de valoración, conduciendo unas veces a la protección y otras al rechazo.

Los apuntes históricos señalan que durante la Edad Media algunos discapacitados sirvieron de distracción a la nobleza, en muchos casos como bufones de corte, lo que les permitió gozar de protección; aunado a esto, representaron durante mucho tiempo un papel similar al de “portadores de la verdad”, a los que con frecuencia se les pedía consejo (González-Pérez 2003). Por el contrario, de acuerdo con el mismo autor, los antiguos protestantes asociaban a estas personas con el demonio, por lo que debían ser exterminadas. Era frecuente encontrar abandonados en los bosques a recién nacidos con alguna deficiencia.

Apenas en el siglo XVIII tuvo lugar una nueva valoración del enfermo mental y del discapacitado, estimándolos más como personas; con lo que se les protegía igual que niños, que siempre suelen inspirar ternura.

Scheerenberg (en González-Pérez, 2003) menciona que durante el siglo XIX se suscitó otro cambio en la comprensión de estas personas, porque se inició su estudio de manera científica. Esto dio significación a “La Era del Progreso”, en la que se realiza los primeros ensayos terapéuticos con los que se logra buenos resultados. La consecuencia de estos estudios es que se da un mejor entendimiento de las personas con discapacidad y una forma más humana en su trato.

Con este trabajo se logró influir en la población fomentando la adquisición de nuevas actitudes e ideas; González-Pérez (2003) menciona a algunos investigadores pioneros en este campo, entre los que se destacan Itard, Seguin y Howe.

El investigador Jean Itard, médico francés y director del Instituto de Sordomudos de París, tuvo a su cuidado un “niño salvaje” llamado Víctor; en él se apreciaron serias alteraciones sensoriales, conductas antisociales, carencia de atención y lenguaje desarticulado. Por varios años dicho médico intentó educarlo; influido por las ideas del filósofo John Locke (1632-1704) según el cual: “todo lo que un hombre llega a ser está determinado por el ambiente, siendo la base del conocimiento la experiencia” (González-Pérez, 2003).

Itard (1774-1836) trabajó en el diseño de actividades para estimular el desarrollo de las funciones sensoriales, intelectuales y afectivas, lo que dio lugar a un método que recogió las bases de los procedimientos psicopedagógicos de intervención. Sus investigaciones educativas influyeron en trabajos médico-pedagógicos en el transcurso del siglo XIX (Ibáñez, 2002).

El siguiente estudioso, Seguin (1812-1880), pedagogo y médico es considerado el auténtico reformador de las instituciones para retrasados mentales, Seguin quien fuera discípulo de Itard, obtuvo gran éxito en el tratamiento de niños discapacitados, fue fundador de escuelas y centros para jóvenes discapacitados en

donde se demostró que con el entrenamiento adecuado lograban aprender más de lo que se esperaba (Ibáñez, 2002).

Por último, para Seguin el estado psicológico de la idiotez no proviene de la debilidad de la inteligencia sino del desarrollo fisiológico, de ahí que en la medida en que se lleve a cabo una educación fisiológica, el estado de los “idiotas” mejorará.

En 1866 Seguin publica su obra *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*, en donde expone su propio sistema educativo, al que se denominó método fisiológico, en donde manifiesta la relación entre la actividad sensorial y el nivel de pensamiento. En este trabajo Seguin presenta programas para estimular la percepción, imitación, coordinación, memoria y generalización sobre la base de la observación del niño, insistiendo en el valor del juego y la interacción del medio (Ibáñez, 2002).

Al mismo tiempo, Seguin (Ibáñez, 2002) clasifica los deficientes psíquicos:

- ◆ idiotez (gravemente afectado)
- ◆ imbecilidad (gravemente retrasado)
- ◆ debilidad mental (retardo en el desarrollo)
- ◆ simple retraso (desarrollo intelectual lento).

Esta terminología fue utilizada durante largo tiempo.

Uno de los precursores del movimiento institucional en Estados Unidos, Samuel Howe, crea en 1850 la primera escuela experimental para discapacitados, “Massachusetts School for Idiotic and Feebleminded”, convirtiéndose en base para la creación de nuevas escuelas similares tanto en ese país como en Europa con el propósito de “curar” y educar discapacitados intelectuales. En poco tiempo las escuelas se saturaron y con el ingreso de personas severamente discapacitadas cambió la finalidad de su creación convirtiéndose en casas de cuidado permanente (González-Pérez, 2003).

Contrario a los aportes realizados por los anteriores investigadores, en su publicación de 1859 *El origen de las especies* Charles Darwin afirmaba que los discapacitados afectarían adversamente a la humanidad, por lo que se debía permitir que se extinguieran: cualquier intento de mejorar su vida iría en contra de la evolución humana (González-Pérez, 2003).

A finales del siglo XIX y principios del XX en Estados Unidos de Norteamérica surge otro investigador llamado Goddard, quien advirtió sobre el peligro que suponía el incremento de la población discapacitada y propuso la adopción de leyes que prohibieran la procreación de estas personas. Favorecía la eugenesia en todos los individuos de baja capacidad intelectual.

González-Pérez (2003) refiere que estas propuestas tuvieron consecuencias negativas para los discapacitados ya que se adoptó dos medidas: el aislamiento y la esterilización. Para 1958 se había esterilizado a más de 31. 000 de estas personas.

Fue hasta 1930 y como consecuencia de la Gran Depresión, que cambió el modo del pensamiento social y se enfatizó la responsabilidad que tenían los gobiernos de proporcionar ayuda a los más necesitados, incluyendo a personas con discapacidad; en los años 50 se fundan organizaciones y asociaciones de padres de niños discapacitados intelectuales y lugares en donde se impartirán clases especiales, talleres y programas recreativos.

La década de los años 60 se caracteriza por la promulgación de las primeras leyes para proporcionar educación especial a los niños con discapacidad intelectual, y en los siguientes años se confirma que los discapacitados intelectuales tienen los mismos derechos legales que los demás ciudadanos.

El investigador Sánchez y Torres (2001) elabora una cronología con los cambios que ha ido sufriendo el término “retrasado” hasta llegar a la categoría de *necesidades educativas especiales*, ver tabla 3.

Tabla 4. Evolución de la categoría de retrasado a la categoría de NEE

1886	1889	1913	1945	1962	1970	1981	1982 Categorías descriptivas sugeridas por: Tomlinson, (citado en Sánchez 2001)
Idiota	Idiota	Idiota	Subnormal profundo	Subnormal profundo	Subnormal profundo	N E C	Niños con dificultades en el aprendizaje.
Imbécil	Imbécil Ciego Sordo	Imbécil Ciego Sordo	Ciego Sordo		Ciego Sordo	E S I D A D E S	Deficiente físico Epiléptico Delicado
			Vista parcial Parcialmente sordo	Audición parcial	Vista parcial Audición parcial	E D U C A T I V A S	
	Epiléptico Deficiente	Epiléptico débil mental	Epiléptico Subnormal educable	Psicópata	Epiléptico Subnormal educable	E D U C A T I V A S	Sordo Audición parcial
		Deficiente físico	Inadaptado Deficiente físico		Inadaptado Deficiente físico	T I V A S	Ciego vista parcial
			Retraso en habla Delicado		Retraso en habla Delicado		
			Diabético			E S P E C I A L E S	Autistas Niños con dificultades en el aprendizaje (suave o moderado) Retraso del habla Disléxico Inadaptado y de conducta disruptiva

Sánchez y Torres (1999).

Para Brennan (en Castejón y Navas, 2000) existe una *necesidad educativa especial (NEE)* “cuando se presenta una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) que afecta el aprendizaje; la necesidad puede presentarse en un continuo que va desde leve hasta aguda y puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno”.

Marchesi (Palacios, *et al.* 2000) refiere que el concepto de necesidades educativas especiales había empezado a utilizarse en los años sesenta, pero no fue suficiente para modificar los esquemas en la educación especial. Fue hasta 1978 que se publica en el informe Warnock (1978) una concepción diferente.

Un alumno con necesidades educativas especiales es aquel que presenta mayores dificultades para aprender que la mayoría de los niños de su edad, por lo que precisa una atención más específica y unos recursos educativos especiales.

Castejón y Navas (2000) señalan como principios básicos del Informe Warnock lo siguiente:

- ◆ Debía considerarse que los fines de la educación son los mismos para todos independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños.
- ◆ Se estimó que, en lo sucesivo, ningún niño con deficiencia debería considerarse ineducable, sin tomar en cuenta el nivel de su dificultad, y por tanto debería ser incluido en la educación especial.
- ◆ Todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad.
- ◆ Se consideró que hasta uno de cada cinco niños podía necesitar ayuda especial en algún momento de su vida escolar.

Desde el punto de vista educativo el término *necesidades educativas especiales* acuñado en el informe Warnock (1978) presenta cuatro características principales:

- ◆ Afecta a un continuo de alumnos.
- ◆ Es un concepto relativo
- ◆ Se refiere principalmente a los problemas de aprendizaje de los alumnos en el aula.
- ◆ Supone la provisión de recursos extraordinarios.

Coll (Palacios, *et al.* 2000) menciona que existe un continuo de alumnos que manifiestan necesidades educativas especiales en algún momento a lo largo de su escolarización. En algunos casos estas necesidades son permanentes y reclaman recursos especiales para que la respuesta educativa sea adecuada; en otros casos los problemas son menos graves o menos permanentes y basta alguna forma de ayuda específica en las clases ordinarias. Algunas de estas necesidades especiales incluyen los problemas de lenguaje, conflictos emocionales, dificultades en la lectura y escritura y retrasos en el aprendizaje.

Coll agrega que al valorar los problemas del alumno relacionados con el aprendizaje se puede revelar las necesidades educativas especiales en su carácter relativo y contextual teniendo en cuenta el contexto en que se produce el aprendizaje. Así se involucra el funcionamiento de la escuela y los recursos disponibles, considerando que el tipo de enseñanza desarrollado en ella puede originar o intensificar dichas dificultades. Al mismo tiempo, no ignora el entorno familiar y social, que también pueden ser determinantes en los problemas de aprendizaje.

Deutsch (2003) señala que se ha definido a la educación especial de muchas formas a causa de las distintas perspectivas y orientaciones adoptadas para abordar el tema, pues se puede definir a la educación especial describiendo el trabajo de los profesionales del campo o entendiéndola como parte del sistema educativo que emplea procedimientos y técnicas de instrucción muy sistemáticas.

El término *necesidades educativas especiales* –NEE—se introduce a nivel internacional en la “Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales”, (1994), conferencia organizada por el gobierno español en cooperación con la UNESCO. Se define a las NEE como “El conjunto de actuaciones pedagógicas específicas que se realizan de forma temporal o permanente, en los centros ordinarios o especiales para satisfacer las necesidades educativas especiales y tener acceso al currículo”. (Molina, 2003).

Este autor menciona que las NEE pueden ser de dos tipos.

- ◆ Necesidades comunes a todos los alumnos.
- ◆ Necesidades educativas especiales propias de determinados alumnos, que exigen ayuda y recursos especiales.

La definición del concepto de necesidades educativas especiales que Molina (2003) plantea nos remite a los alumnos que presentan algún problema de aprendizaje y a tener en cuenta que éste puede ser de diferente índole o grado, por lo que será necesario planificar las estrategias y formas pedagógicas para ayudar a la solución de este problema.

Es importante tener en cuenta la reflexión de Coll (Palacios, *et al.* 2000) acerca de la semejanza y diversidad de la naturaleza humana así como de las diferencias individuales en el terreno psicológico y educativo, en donde se han experimentado cambios relevantes que consisten en adaptar la enseñanza a las características individuales de los alumnos.

Coll (Palacios, *et al.*2000) retoma la propuesta realizada por el investigador Shuell quien considera tres fuentes potenciales de diferencias individuales a tener en cuenta en la perspectiva educativa.

- ◆ Se refiere al conocimiento previo que el alumno ya posee y que es relevante para el nuevo aprendizaje.
- ◆ Estrategias utilizadas por el sujeto para procesar la información, entendidas como métodos para seleccionar, organizar y operar con ellas.
- ◆ Por último los procesos cognitivos básicos que hacen referencia a. aspectos como la capacidad de memoria y el tiempo de reacción.

Otro nivel de diferenciación para Coll (Palacios *et al.*1999b), estrechamente ligado a las diferenciaciones cognitivas, se refiere al ámbito de la personalidad, que de manera habitual se concibe en términos de características relativamente estables que sirven para describir y hasta para explicar el comportamiento humano, resaltándose la importancia que tiene para el rendimiento del alumno la habilidad que se le percibe así como su esfuerzo y autoestima.

Castejón y Navas (2000) consideran al término necesidades educativas especiales como las ayudas psicopedagógicas que determinados alumnos pueden requerir a lo largo de su escolarización para alcanzar los fines educativos, tomando en cuenta la diversidad de capacidades, ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones que manifiestan los distintos alumnos. Así se hace referencia al amplio rango de dificultades que puede experimentar el alumno como resultado de la interacción entre sus aptitudes y posibilidades, y sus posibilidades y el contexto educativo.

Para Ainscow (Castejón y Navas, 2000) hay que tener en cuenta tres tipos de necesidades:

- ◆ La necesidad de algún tipo de método de enseñanza especializada para que el alumno pueda acceder al currículo normal.
- ◆ La de un currículo modificado y adaptado a la posibilidad de los alumnos.
- ◆ La de apoyo educativo de tipo contextual que tenga en cuenta las características socioculturales en las que se desenvuelva el alumno.

Integración

El principio de integración recomienda una convivencia en igualdad de oportunidades y derechos, con actitudes de aceptación y de respeto, en una sociedad que elimina las barreras físicas, arquitectónicas y actitudinales que impiden o limitan la participación plena de la persona con alguna discapacidad en el desarrollo de la sociedad (Molina, 2003).

La National Association for Retarded Citizens USA, NARC (Molina, 2003) menciona al respecto.

La integración es una filosofía o un principio por el cual se pone en práctica la oferta de servicios educativos proveyendo una diversidad de opciones de instrucción y de clases apropiadas al plan educativo para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva temporal y social entre los alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal.

En este sentido García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000) señalan que hay que reconocer que la integración educativa no constituye un acto caritativo sino un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades, para lo cual será necesario contar con información suficiente y objetiva que permita superar los prejuicios.

Para Dubrovsky (2005) la integración de un niño al Centro de Desarrollo Infantil significa enfrentarse a pares que le presentan otras realidades, que comparten y compiten. Paralelamente, para la institución, integrar a niños con necesidades educativas especiales implica realizar un estudio de las necesidades, posibilidades, recursos humanos y materiales necesarios para poder dar una atención adecuada.

De acuerdo con Molina (2003) cuando se aplica la normalización sin la segregación —y con ello el derecho a la escolarización— esas acciones permiten que surja la integración escolar.

En el Programa de renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar (SEP, 2003) se menciona que la integración de las niñas y los niños con alguna discapacidad favorece a su desarrollo personal y contribuye a superar las limitaciones derivadas de la discapacidad. Al respecto es indispensable procurar su participación en todas las actividades que realizan sus compañeros, aunque en

algunos casos será indispensable adaptar los contenidos y las actividades para lograr que avancen en el desarrollo de sus competencias.

Marchesi (Palacios, *et al.* 2000) retoma del informe Warnock (1978) el apartado en el que se distinguen tres formas principales de integración: física, social y funcional, diciendo al respecto:

- ◆ La integración física se produce cuando las clases de educación especial se llevan a cabo en aulas construidas en el mismo lugar que la escuela regular, pero que mantienen una organización independiente.
- ◆ La integración social supone la existencia de clases especiales en la escuela regular, realizando los alumnos con necesidades educativas especiales algunas actividades comunes con el resto de sus compañeros, como juegos y actividades extraescolares.
- ◆ La integración funcional es la forma más completa de integración. Los alumnos con NEE participan en tiempo parcial o completo en las aulas normales y se incorporan como uno más en la dinámica de la escuela.

Molina, (2003) menciona que es necesario tener en cuenta las características individuales del alumno para lograr la integración.

- ◆ Integración Completa, en donde el niño asiste a la escuela y al aula regular de acuerdo con su edad cronológica y recibe ayuda especial en determinadas actividades para el logro de los objetivos concretos con el fin de que pueda superar las dificultades de inmadurez.
- ◆ Integración Combinada, en que el niño asiste a la escuela regular y a la clase normal de acuerdo a su edad, y durante su estancia recibe una sesión con un docente especializado para cubrir sus necesidades educativas especiales.
- ◆ Integración Parcial, bajo esta categoría el niño asiste a la escuela regular pero es atendido en un aula especial y con profesionales en educación

especial; las actividades como el recreo, paseos y ceremonias las realiza con el resto de los alumnos.

Siguiendo estos lineamientos, el autor explica que no basta con hablar de integración escolar, pues sus formas juegan un importante papel para el buen desempeño de los alumnos con necesidades educativas especiales –de naturaleza personal, funcional y social— en el aula y en la escuela.

- ◆ Integración Personal. Se logra cuando el grupo tiene actitudes positivas hacia la persona con discapacidad y le permite contribuir de igual forma que los demás alumnos en las tareas y obligaciones así como en todas las actividades.
- ◆ Integración Funcional. Implica que las personas con alguna discapacidad hagan uso de los mismos servicios tales como instalaciones de recreo o deportivas.
- ◆ Integración Social. Es cuando se respeta y estima a la persona dentro de su comunidad sin importar su deficiencia, además de que tiene facultades de ejercer sus derechos ciudadanos así como igualdad de oportunidades para acceder a la vida autónoma y socialmente productiva.

Para González-Pérez (2003) es importante tener en cuenta que la integración es un proceso dinámico y cambiante en donde el alumno va adquiriendo un desarrollo armónico de la personalidad, así como mayor grado de autonomía, superación en la medida de lo posible de las dificultades de aprendizaje originadas por las deficiencias de tipo físico, sensorial y/o social así como la incorporación y no segregación en la vida social.

Con la defensa de los derechos civiles de las personas con discapacidad nace el Paradigma de la Autonomía Socio-Personal, en donde se considera a la persona con discapacidad como una persona con derechos que utiliza unos servicios y debe

intervenir en la planificación y desarrollo de los mismos buscando independizarse y manejarse como cualquier otro individuo en la sociedad. (Ibáñez, 2002).

Basándose en los derechos humanos y de pertenencia a una sociedad, se pretende que la sociedad elimine de su ámbito las segregaciones a todos los niveles, dándose así el cumplimiento al principio de igualdad de oportunidades para todos. (Ibáñez, 2002).

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

La primera vez que se hace referencia oficial y pública a los derechos del niño con discapacidad fue en la Declaración de los Derechos del Niño, conocida también como Declaración de Ginebra, aprobada por la Sociedad de Naciones el 26 de septiembre de 1924; en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Ibáñez, 2002) reconoció la protección especial al niño.

Sin embargo es hasta el 20 de noviembre de 1959 cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba por unanimidad la Declaración de los Derechos del Niño, en donde los artículos uno, dos, cuatro y cinco expresan el reconocimiento que tienen todos los niños a los derechos enunciados, a recibir oportunidades y servicios y cuidados especiales que incluyen la atención prenatal y postnatal. (Ibáñez, 2002).

Artículo 1º.

El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta declaración.

Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

Artículo 2º.

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con

este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

Artículo 4º.

El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social.

Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal.

El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo, y servicios médicos adecuados.

Artículo 5º.

Se concreta acerca de la discapacidad: "El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular" (Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959).

En 1981 la UNESCO celebró en Torremolinos (Málaga) la Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración, de donde surgió la Declaración de Sundberg, que tenía como propósito orientar la política de actuación de países y organismos internacionales hacia el progreso en la prevención, educación e integración. Esta declaración fue adoptada de manera oficial por las Naciones Unidas (Ibáñez, 2002).

El artículo 3º señala:

Las personas con discapacidad deben tener la oportunidad de utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual al máximo, no sólo para su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la comunidad.

El Artículo 6º afirma:

Educación, formación, cultura y programas de información deben estar encaminados a la integración de discapacitados como personas en el funcionamiento normal de vida y medio ambiente. Esta integración debe comenzar desde el nacimiento de la persona.

El 3 de diciembre de 1982, es aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad, que tiene por objetivo "promover medidas eficaces para la prevención de la discapacidad, para la rehabilitación y la realización de los objetivos de <igualdad> y <plena participación> de las personas con discapacidad en la vida social y el desarrollo" (Ibáñez, 2002).

También menciona que: los Estados miembros deben adoptar políticas que reconozcan los derechos de las personas con discapacidad así como a la igualdad de oportunidades en la educación.

En la Asamblea General de las Naciones Unidas efectuada en el año de 1982 se acordó que: La educación de las personas con discapacidad debe efectuarse, en la medida de lo posible, dentro del sistema escolar general, la responsabilidad de su educación debe incumbir a las autoridades de educación, y las leyes relativas a educación obligatoria deben incluir a los niños de todos los tipos de deficiencia, incluidos los más gravemente discapacitados.

Castejón y Navas (2000) refieren que en el informe Warnock (1978) se señalan dos preceptos; el primero refiere que anteriormente el concepto de deficiencia situaba las causas del problema dentro del individuo exclusivamente, en tanto que ahora el énfasis se coloca tanto en el propio alumno como en el sistema educativo. El segundo alude que frente a la noción basada en la deficiencia, el concepto de NEE amplía los límites de educación especial, ya que a partir de ese momento se incluye un mayor número de problemas de aprendizaje y de alumnos con necesidades que se integran al sistema educativo ordinario.

Con intención de promover el objetivo de la Educación para Todos, se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994 más de 300 representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales pretendiendo examinar los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen NEE (Echeitia, 2006).

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales se aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y su marco de acción. Estos documentos están inspirados

en el principio de integración y el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”, es decir, instituciones que incluyan a todo el mundo, que respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada persona.

En la Declaración de Salamanca (1994) se reafirma el derecho que todas las personas tienen a la educación proclamando que:

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

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,

Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes de discriminación.

INTEGRACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y NEE EN MÉXICO

García, *et al.* (2000) apuntan que nuestro país no es ajeno a las necesidades requeridas en la atención a personas con alguna discapacidad. Entonces, en el año de 1867 se funda la Escuela Nacional para Sordos y tres años más adelante la Escuela Nacional para Ciegos, misma que se encuentra en funcionamiento hasta nuestros días.

Pastor y Toledo (citados en García, *et al.* 2000) reconocen que las personas con discapacidad son educables y en respuesta a esto se crean escuelas especiales con una organización similar a las escuelas regulares como una oferta educativa para los alumnos llamados por Gearhearth y Weishahn

(citados en García, *et al.*2000) personas con inteligencia “límitrofe” o “baja”.

Estos autores mencionan que en las escuelas especiales se atendía a dos tipos de alumnos: los que padecían discapacidad sensorial o física evidente y los que no presentaban este problema pero manifestaban un ritmo de aprendizaje mucho más lento que el de sus compañeros, considerándolos “fuera de lo normal” en un medio escolar estándar. El concepto de “normalidad” en el aprendizaje estaba relacionado con la capacidad intelectual que sólo podía medirse con instrumentos para evaluar la inteligencia.

García, *et al.* (2000) menciona que en los años 60s se concibe de forma distinta a la discapacidad, lo que da lugar al surgimiento de la llamada “corriente normalizadora”, desde donde se defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la sociedad dentro de los ámbitos familiar, escolar y social, llamando integración a esta estrategia de desarrollo.

Sin embargo, los avances más notables alcanzados en este rubro se dejaron sentir durante la década de los 70s con la implementación de los llamados grupos integrados de primer grado, que funcionaron en las escuelas primarias y cuyo propósito consistía en brindar apoyo a los niños con problemas de aprendizaje en la adquisición de la lengua escrita y las matemáticas.

A partir de los primeros años del decenio de 1980, las políticas de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) incluyen normalizar, individualizar e integrar la enseñanza; una década después, la propia Dirección crea un proyecto integrador educativo en que se contempla cuatro modalidades de atención (García, *et al.* 2000).

- ◆ en el aula regular
- ◆ en grupos especiales dentro de la escuela regular
- ◆ en centros de educación especial
- ◆ en situaciones de internamiento.

En una entrevista, la Dra. Silvia Macotela Flores, catedrática de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, mencionó que la integración al aula de niños con NEE no consiste en concebir la integración como insertar al niño en un espacio educativo sino en integrar los esfuerzos de los actores participantes –que son los docentes de aula y de apoyo— buscando alcanzar metas comunes con métodos comunes de enseñanza y evaluación, teniendo como eje el currículo de educación básica (Macotela, 1999).

La Dra. Macotela también señala que un concepto relacionado con la integración es la “inclusión total”, que se refiere a que el educando permanezca en el aula regular durante todas las oportunidades de instrucción.

Como consecuencia de la reforma realizada a la educación básica llevada a cabo en el año de 1993 se ha modificado el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación, que en su artículo 41 manifiesta un claro interés de que se integre a los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares (SEP, 1994).

Artículo 41.

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

Tratándose de menores de edad con discapacidades, la educación especial propiciará que se integren a los planteles de educación básica regular. Para los que no logren integrarse de esa manera, la educación especial procurará que se satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia

social y productiva. Esta educación incluye orientar a los padres o tutores así como a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación (Diario Oficial, 1993).

En el Decreto de la Ley General de las Personas con Discapacidad (Diario Oficial de la Nación, 2005) el Art. 2º fracción XI se considera persona con discapacidad a quien presenta una deficiencia física, mental o sensorial, de naturaleza permanente o temporal, que limita su capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria; dicha deficiencia puede ser causada o agravada por el entorno económico o social.

El Artículo 5º señala los principios que deberán observar las políticas públicas en la materia, las cuales son:

- ◆ Equidad
- ◆ Justicia social
- ◆ Equiparación de oportunidades
- ◆ Reconocimiento de las diferencias
- ◆ Dignidad
- ◆ Integración
- ◆ Respeto y
- ◆ Accesibilidad

Respecto a La Educación, la Ley General de las Personas con Discapacidad (Diario Oficial, 2005) menciona lo siguiente:

Artículo10.- “La educación que imparta y regule el Estado deberá contribuir a su desarrollo integral para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes”. Para tales efectos las autoridades competentes establecerán entre otras acciones las siguientes:

Elaborar y fortalecer los programas de educación especial e integración educativa para las personas con discapacidad.

Admitir y atender a menores con discapacidad en los centros de desarrollo infantil y guarderías públicas y privadas.

Propiciar el respeto e integración de las personas con discapacidad en el Sistema Educativo Nacional”.

La integración al aula de alumnos con NEE no es algo que se logre nada más por medio de un decreto, pues es necesario también un cambio en las actitudes y consecuentemente un respeto a la diversidad.

Acosta (en García, *et al.* 2000) menciona que la discapacidad no depende del individuo solo, sino que se da en función de las relaciones que se establecen entre la persona y su medio ambiente.

García, *et al.* (2000) menciona que en el ámbito educativo se ha empezado a usar el concepto de necesidades educativas especiales para referirse a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad requieren para alcanzar los objetivos del currículum. Este concepto se populariza a partir del Informe Warnock planteándose lo siguiente:

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

Capítulo II. Método

El método de investigación empleado para este trabajo es de naturaleza cualitativa; el interés se centra en conocer la experiencia subjetiva de los actores sociales ante acontecimientos socio-históricos de la vida (Ito y Vargas, 2005); en consecuencia, esta investigación se llevó a cabo dentro del propio escenario, volviéndolo un trabajo etnográfico. De acuerdo con Patton (en Ito y Vargas, 2005), el investigador que participa en esta clase de trabajo no intenta manipular el escenario de investigación, ya que para comprender los fenómenos estudiados, éstos deben darse en los ambientes naturales en que ocurren.

De igual manera, Jardín (2003) menciona que la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos y al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

Planteamiento del problema

La enseñanza en preescolar es una tarea desafiante que implica conocer el desarrollo del niño en sus diferentes etapas, sus características, sus limitaciones para conocer y aprender. La observación dará a la educadora o educador el conocimiento del propio niño que se estudia, que se traducirá en entender la forma como aprende (Lavanchi, 1994).

Las acciones realizadas en aras de brindar atención a los niños y niñas con algún tipo de discapacidad en las escuelas regulares han hecho que actualmente en los Cendi haya niños con algún tipo de discapacidad, requiriendo que la profesora o el profesor estén capacitados para ver el proceso de enseñanza-aprendizaje de aquellos niños. Es obvio que esta situación obliga a tener presente que las actividades dentro del salón de clase deberán adaptarse a las necesidades de cada

niño (Aranda, 2002). Esto sugirió la pregunta que dio origen a este trabajo de investigación.

¿CUÁLES SON LOS CONOCIMIENTOS QUE POSEEN LAS PROFESORAS DE PREESCOLAR EN CINCO CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL EN MATERIA DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

OBJETIVO GENERAL

Identificar los conocimientos que poseen las profesoras de preescolar encargadas de grupo en materia de necesidades educativas especiales.

Objetivos específicos

- ◆ Distinguir si las profesoras encargadas de grupo utilizan algún tipo de estrategia para detectar alumnos con necesidades educativas especiales.
- ◆ Identificar las formas como las profesoras enfrentan y resuelven las dificultades en el desarrollo de sus actividades de enseñanza-aprendizaje cuando algún niño presenta necesidades educativas especiales.
- ◆ Conocer si las profesoras han tenido en su grupo algún niño que presente algún tipo de discapacidad.

Tipo de estudio

Se trata de un estudio de tipo descriptivo que de acuerdo con Isaac y Michael (1981) se emplea para describir en forma sistemática una situación o área de interés dentro del enfoque cualitativo, buscando recolectar información de hechos que describen la existencia de un fenómeno. De igual forma, Erickson, 1977 (citado en Cook y Reichardt, 2000) apunta que lo que mejor hace la investigación cualitativa es describir situaciones relevantes en relación con el contexto.

Se usa los datos obtenidos para describir de manera sistemática una situación o área de interés con objetividad y corrección. (Isaac y Michael, 1981).

Su propósito es:

- ◆ Recolectar información detallada para describir un fenómeno existente.
- ◆ Identificar el problema o justificar lo que ocurre.
- ◆ Beneficiarse con esa experiencia para hacer planes futuros y tomar decisiones.

Participantes

Para realizar esta investigación se tomó una muestra de tipo no probabilístico intencional. De acuerdo con Kerlinger (2002), se caracteriza porque usa intenciones deliberadas para obtener muestras representativas de áreas o grupos típicos, seleccionando a los sujetos con la intención de que posean la representatividad deseada de la población a investigar.

Se solicitó la participación de 10 profesoras asignadas a grupo en los grados de preescolar en activo al momento de realizar la investigación, utilizando los siguientes **criterios de inclusión:**

- ◆ Que se encuentren laborando desde el inicio de ciclo escolar en el Cendi.
- ◆ Que estén a cargo de grupo.

Se seleccionó una muestra que cubrió las siguientes características:

- ◆ Cinco de ellas con nivel escolar de licenciatura y
- ◆ Cinco más de nivel técnico.

Escenarios

Esta investigación se llevó a cabo en cinco Centros de Desarrollo Infantil ubicados en el interior de mercados públicos de la Delegación Venustiano Carranza en la Ciudad de México.

La selección de los Cendi para este estudio se hizo tomando en cuenta la cercanía al edificio delegacional y la accesibilidad ofrecida por parte de la Jefatura de la Unidad de Cendi ya que la investigadora es parte de la plantilla de personal que labora en esa unidad.

El horario de servicio de los Cendi es de 08:00 a 14:00 hrs. De los cinco estudiados, cuatro brindan atención en los niveles de maternal – que recibe niños de dos años de edad--, preescolar 1º -- que atiende niños de tres años—, preescolar 2º, de cuatro años, y preescolar 3º, de cinco años. El otro Cendi sólo cuenta con el nivel de preescolar en sus tres grados.

Los inmuebles de los Cendi cuentan con áreas destinadas para comedor, cocina y recepción; cada uno de los grupos mencionados arriba cuenta con salones independientes. En cuatro de los Cendi, cada salón tiene un sanitario para los niños y sólo en un Cendi comparten el sanitario los alumnos. El área destinada para recreo varía en dimensiones desde Cendis con un patio amplio hasta el Cendi que sólo tiene cerca de seis metros cuadrados. Los edificios fueron construidos hace más de 30 años y no tienen adaptaciones para discapacitados, como son las rampas.

La alimentación que se proporciona en los comedores de los cinco Cendi es la misma para todos y se encuentra bajo la supervisión de un solo nutriólogo; la cuota del servicio es de \$250. 00 pesos mensuales, lo que da derecho a los niños al desayuno y comida.

Instrumento

Los datos se obtuvieron mediante una entrevista, que de acuerdo con Kvale (1996) es un método de investigación por derecho propio que permite conocer lo que las personas dicen en sus propias palabras y puntos de vista.

Se empleó una guía de entrevista que permitió averiguar acerca de los conocimientos relacionados con necesidades educativas especiales que poseen las profesoras de preescolar que trabajan al frente del grupo. Para ello se tomó en cuenta los señalamientos marcados por Galindo (1987) como guía (anexo 1), que sirvió de base en la construcción de la entrevista estructurada (anexo 2). Este autor refiere que la actividad de la entrevista es el encuentro de subjetividades, donde se descubre la objetividad, lo que significa que se ponen en contacto los marcos de referencia de los interlocutores pero con distinta intención.

Para este trabajo, la entrevista estructurada aludida se hizo tomando en cuenta que Casanova (1992) la considera como uno de los instrumentos más empleados en la investigación social, ya que una de sus funciones consiste en una conversación entre dos interlocutores para acceder al conocimiento de los fenómenos sociales. De igual manera Kerlinger (2001) apunta que la entrevista es una situación interpersonal cara a cara en donde una persona (entrevistador) le plantea a otra (entrevistado) preguntas diseñadas para obtener respuestas pertinentes al problema de investigación. Para el caso se elaboró una entrevista estructurada que consta de 16 preguntas distribuidas en seis apartados (tabla 5).

La entrevista aplicada en esta investigación fue jueceada por tres profesores de la Universidad Pedagógica Nacional para su validación, haciendo las correcciones señaladas por los mismos. El instrumento fue piloteado con profesoras de preescolar de Cendi con el propósito de saber si las respuestas obtenidas llevaban a alcanzar los objetivos planeados.

Tabla 5. Correspondencia entre objetivos y preguntas de la entrevista

Objetivos	Preguntas	Área de información
	<p>1. ¿Desde cuándo ingreso a laborar en el CENDI?</p> <p>2. El grado en el que se siente mejor al desempeñar su trabajo ¿Cuál es? ¿Por qué?</p> <p>3. ¿A qué dificultades se ha enfrentado en el desarrollo de sus actividades cotidianas laborando en el CENDI? ¿Cómo la resuelve?</p>	Información general
Identificar los conocimientos que poseen diez profesoras encargadas de grupo en cinco Cendis sobre necesidades educativas especiales	<p>4. En su opinión ¿qué son las necesidades educativas especiales?</p> <p>5. Para usted ¿Cuáles considera que son las Necesidades educativas especiales?</p> <p>6. ¿Quiénes considera que tienen necesidades educativas especiales?</p> <p>7. Para usted ¿Qué significa que un alumno presente necesidades educativas especiales?</p> <p>8. ¿Cuáles considera que son las principales necesidades educativas que tienen los niños con discapacidad y que se deben atender en el Cendi?</p> <p>9. ¿Cuáles considera que son las principales necesidades educativas que tienen los niños regulares y que deben ser atendidas en el Cendi?</p>	Necesidades Educativas Especiales
Distinguir si las profesoras encargadas de grupo utilizan algún tipo de estrategia para detectar alumnos con necesidades educativas especiales.	10. ¿De qué manera identifica si un niño presenta una dificultad al realizar alguna actividad de trabajo?	Identificación de NEE
Saber la manera como las profesoras enfrentan y resuelven las posibles dificultades en el desarrollo de la actividad de enseñanza-aprendizaje cuando algún niño presenta necesidades educativas especiales.	<p>11. ¿A qué tipo de problemas se ha enfrentado para atender a niños que presentan alguna discapacidad?</p> <p>12. ¿De qué forma ha resuelto los problemas?</p>	Dificultades y soluciones
Conocer si las profesoras han tenido en su grupo algún niño que presente algún tipo de discapacidad	<p>13. En el tiempo que tiene laborando en el CENDI ¿ha recibido niños con alguna discapacidad?</p> <p>14. ¿Qué tipo de discapacidad han tenido los niños?</p>	Discapacidad
Saber qué actividades realizan las profesoras encargadas de grupo para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.	<p>15. ¿Realiza actividades especiales o diferentes para el niño que presenta alguna necesidad educativa especial respecto a las que realiza con el resto de los alumnos?</p> <p>16. ¿Qué tipo de actividades?</p>	Estrategias Didácticas

Procedimiento

El presente trabajo de investigación se realizó en tres etapas, a saber:

Primera etapa. Inmersión en el contexto

Por efectuarse esta investigación dentro de una institución pública, fue necesario realizar trámites administrativos para solicitar la autorización de acceso a los Cendi, dada la seguridad que se debe guardar en cada uno de los centros educativos. Por tanto, de acuerdo a los niveles jerárquicos marcados dentro del organigrama institucional, se solicitó la autorización de forma vertical como sigue.

En primera instancia se solicitó la autorización de la Jefatura de Unidad de Cendi para efectuar la investigación.

Una vez cumplido este requisito se acudió a cada uno de los Cendi seleccionados para este trabajo, tendente a informar a las directoras sobre la investigación a realizar; al mismo tiempo y mediante una carta de consentimiento informado se solicitó a las profesoras su participación en el estudio, programándose de manera conjunta en cada uno de los Cendi las sesiones de trabajo para llevar a cabo la aplicación del instrumento.

Segunda etapa. Aplicación de la entrevista a los participantes

Es importante para el buen desempeño del trabajo que haya un ambiente de cordialidad, confianza, naturalidad, respeto y espontaneidad, por lo que en una primera visita sujeta a la calendarización establecida, tuvo lugar una conversación previa con cada una de las profesoras, para darle a conocer el propósito de la entrevista e informarle que se utilizaría una grabadora para registrar la información. Siguiendo las consideraciones éticas se dio a conocer que el trabajo sería estrictamente confidencial y la profesora tuvo la oportunidad de elegir el lugar que

le pareciera más adecuado dentro del centro educativo, para hacer la entrevista cómoda y cálida.

Conforme a la programación anteriormente establecida se realizó una segunda visita al Cendi, para la entrevista a las profesoras.

Tercera etapa. Análisis e interpretación de la información

Para esta fase de la investigación se analizó el contenido de los textos resultantes de las entrevistas que, de acuerdo con Ruiz (1996), sólo es una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos; tomando en cuenta que los instrumentos aplicados en la muestra de investigación fueron preparados y orientados con anticipación para su análisis en términos cualitativos, fue necesario emplear un enfoque narrativo en el que se analizó el contenido del discurso, y su interpretación fue lo más importante.

De igual manera Navarro y Díaz (Delgado y Gutiérrez, 1999) señalan que la estrategia de análisis puede organizarse de manera extensiva, que redimirá al máximo los elementos centrándose en unos pocos e ignorando otros, pero tratando de lograr un tratamiento exhaustivo, completo y preciso.

Kvale (1996) apunta que el investigador es el responsable del análisis de la entrevista en una investigación cualitativa, pues la base de dicho análisis son las preguntas temáticas hechas desde el inicio de la investigación ya desde el diseño de la entrevista y las propias transcripciones. Por tanto, para lograr los objetivos de tal análisis se necesita una continuidad entre la descripción y la transcripción de los temas, lo que llevará a que la interpretación se efectúe teniendo en cuenta lo siguiente:

Primero. Considerar que de manera espontánea, durante la entrevista el sujeto describe su mundo vivido, lo que hace aflorar sus sentimientos relativos

Segundo. Durante la entrevista aparecen nuevas relaciones y significados a sus experiencias y a las cosas que el entrevistador ha realizado y

Tercero. Transcripción de la entrevista e interpretación del entrevistador.

Una vez transcrita la entrevista fue necesario dar una estructura a la información obtenida, usando una categorización de áreas (tabla 5) a fin de eliminar el material superfluo entre disgregaciones y repeticiones y distinguir entre qué es esencial y qué no (Kvale, 1996).

Para apoyar este proceso de análisis se utilizó el programa Atlas. ti en su versión 5. 0. Este programa es un banco de trabajo de gran alcance para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de texto, datos gráficos, de audio y video que ofrece herramientas para administrar, extraer, comparar y explorar una buena cantidad de datos.

Tabla 6 Criterios de análisis de información en relación con las preguntas de la entrevista

Objetivo	Pregunta	Clasificación de las preguntas	Área
	1. ¿Desde cuándo ingresó a laborar en el CENDI?	Pregunta de hecho	
	2. El grado en el que se siente mejor al desempeñar su trabajo ¿cuál es? ¿Por qué?	Pregunta de hecho	
	3. ¿A qué dificultades se ha enfrentado en el desarrollo de sus actividades cotidianas laborando en el CENDI? ¿Cómo las resuelve?	Pregunta de hecho	Información general
Describir qué conocimientos poseen diez educadoras encargadas de grupo en cinco Cendis sobre necesidades educativas especiales	4. En su opinión ¿qué son las necesidades educativas especiales?	Pregunta de opinión	
	5. Para usted, ¿cuáles considera que son las Necesidades educativas especiales?	Pregunta de opinión	Necesidades Educativas Especiales
	6. ¿Quiénes considera que tienen necesidades educativas especiales?	Pregunta de opinión	
	7. Para usted, ¿qué significa que un alumno presente necesidades educativas especiales?	Pregunta de opinión	
	8. ¿Cuáles considera que son las principales necesidades educativas que tienen los niños con discapacidad y que se deben atender en el Cendi?	Pregunta de opinión	
Distinguir si las educadoras encargadas de grupo utilizan algún tipo de estrategia para detectar alumnos con necesidades educativas especiales.	9. ¿Cuáles considera que son las principales necesidades educativas que tienen los niños regulares y que deben ser atendidas en el Cendi?	Pregunta de opinión	
	10. ¿De que manera identifica si un niño presenta una dificultad al realizar alguna actividad de trabajo?	Pregunta de hecho	Identificación de nee
	11. ¿A qué tipo de problemas se ha enfrentado para atender a niños que presentan alguna discapacidad?	Pregunta de hecho	
	12. ¿De qué forma ha resuelto los problemas?	Pregunta de hecho	Dificultades y soluciones
Conocer si las educadoras han tenido en su grupo algún niño que presente algún tipo de discapacidad	13. En el tiempo que tiene laborando en el CENDI ¿ha recibido niños con alguna discapacidad?	Pregunta de hecho	
	14. ¿Qué tipo de discapacidad han tenido los niños?	Pregunta de hecho	Discapacidad
Saber qué actividades realizan las educadoras encargadas de grupo para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.	15. ¿Realiza actividades especiales o diferentes para el niño que presenta alguna necesidad educativa especial respecto a las que realiza con el resto de los alumnos?	Pregunta de hecho	
	16. ¿Qué tipo de actividades?	Pregunta de hecho	Estrategias Didácticas

Consideraciones éticas

Baltes, Hayne, Reese, John y Nesselroade (1992) mencionan que la sociedad científica coincide en que la ciencia es social y moralmente neutra; el reconocimiento de la interacción entre sociedad y ciencia ha sido puesto de manifiesto por psicólogos marxistas y por investigadores dialécticos, quienes opinan que la ciencia no solamente no debe, sino que tampoco puede ser social y moralmente neutra.

De igual manera hacen mención los autores Trull, y Phares (2003) sobre que las consideraciones éticas son una forma de medir la madurez de una profesión y sus compromisos con las propias norma éticas. Estos autores mencionan que la versión 1992 de Ethical Principles of Psychologists and Conduct presenta seis principios generales:

- ◆ Competencia
- ◆ Integridad
- ◆ Responsabilidad profesional y científica
- ◆ Respeto por los derechos y dignidad de las personas
- ◆ Preocupación por el bienestar de los demás
- ◆ Responsabilidad social.

En fecha más reciente (2008) la Asamblea General de la Unión Internacional de Psicología Científica presenta el proyecto de la Declaración Universal de los Principios Éticos para Psicólogos que se basan en los valores humanos buscando que cada profesionista ejerza su trabajo apegado a los principios propuestos. El presente trabajo se ajustó a los principios éticos de:

- ◆ Respeto a la dignidad de las personas, teniendo siempre presente que cada uno de los seres humanos somos dignos de igual consideración moral, lo que conlleva el respeto de la diversidad de cultura y pensamiento.

- ◆ Trabajar bajo el consentimiento de cada una de las personas, para lo cual se les dio a conocer la carta de consentimiento informado elaborada ex profeso.
- ◆ Proteger obligatoriamente, por parte del profesionalista, la información personal vertida en el trabajo de investigación, lo que se traduce en su confidencialidad.
- ◆ Cuidar el bienestar de las persona, lo que implica trabajar para su beneficio evitando causar daño alguno, con el fin de salvaguardar su integridad.
- ◆ Evitar el sesgo de la información obtenida o la divulgación incompleta de la misma.

Capítulo III. Resultados

Los cinco Centros de Desarrollo Infantil (Cendi) en donde se llevó a cabo el trabajo para esta investigación se encuentran ubicados dentro del perímetro de la delegación Venustiano Carranza en el interior de los mercados, brindando el servicio a los hijos de locatarios y población circunvecina.

En los Cendi mencionados, las dimensiones de cada salón son de entre cuatro y cinco metros cuadrados aproximadamente y hay uno por cada grado; de los diez salones visitados, en seis hay un sanitario dentro del salón y los cuatro restantes comparten este servicio con otro grupo, mismo que se localiza fuera de los salones de clase.

Para desarrollar actividades físicas al aire libre, sólo tres de los cinco Cendi cuentan con área de patio (20 x10 m² aprox.) uno con área aproximada de 5m² y en otro no hay patio, utilizando un área dentro del Cendi cercana a los 6m². En todos los Cendi se tiene un área designada para comedor.

En cada salón de clase hay un pizarrón y mesas cuadradas donde trabajan cuatro niños por mesa; en cada esquina del aula está asignado un espacio permanente denominado *escenario*, de los que hay el de lectura (figs. 2 y 3), el de construcción, compuesto por material plástico de cubos de ensamble (fig. 4) de la tienda, con material relacionado al establecimiento y de higiene (fig. 5), donde se guarda el material más utilizado, así como cepillo y vaso para la higiene bucal, toalla, jabón.



Figura 2. Escenario de lectura tipo en Cendi



Figura 3. Biblioteca de salón. Se encuentra en todos los Cendi



Figura 4. Típico escenario de construcción en las aulas de los Cendi



Figura 5. Escenario de Higiene común en las aulas de los Cendi

Datos sociodemográficos

Para realizar este trabajo de investigación, el instrumento para obtener datos fue una entrevista de tipo estructurada que se aplicó a cada una de las profesoras que participaron en esta actividad, lo que permitió conocer en primer término el tiempo que llevan laborando en los Cendi. Este tiempo varía de los tres meses hasta los trece años. Así mismo se conoció la formación académica, como lo muestra la siguiente tabla.

Tabla 6. Datos generales de las profesoras participantes

Profesora	Sexo	Años de servicio	Formación	Escuela de egreso
P-1	Femenino	3 meses	Licenciatura en Psicología	FES Zaragoza
P-2	Femenino	6 años	50% créditos de Licenciatura en Psicología, trunca	FES Istacala
P-3	Femenino	8 meses	Técnico Asistente Educativo	Inst. Fleming
P-4	Femenino	3 años	Técnico Asistente Educativo	Inst. UNID
P-5	Femenino	9 años	Licenciatura en Psicología Educativa	Univ. del D.F.
P-6	Femenino	9 años	Licenciatura en Educación Preescolar	UPN 094
P-7	Femenino	5 años	75% créditos de Licenciatura en Psicología, en curso	UAM Xochimilco
P-8	Femenino	5 años	Licenciatura en Educación	UPN 094
P-9	Femenino	8 meses	Asistente Educativo	Senda 2000
P-10	Femenino	13 años	Licenciatura en Educación	UPN 098

En la siguiente figura se muestra el grado escolar en el que prefieren trabajar las profesoras entrevistadas.

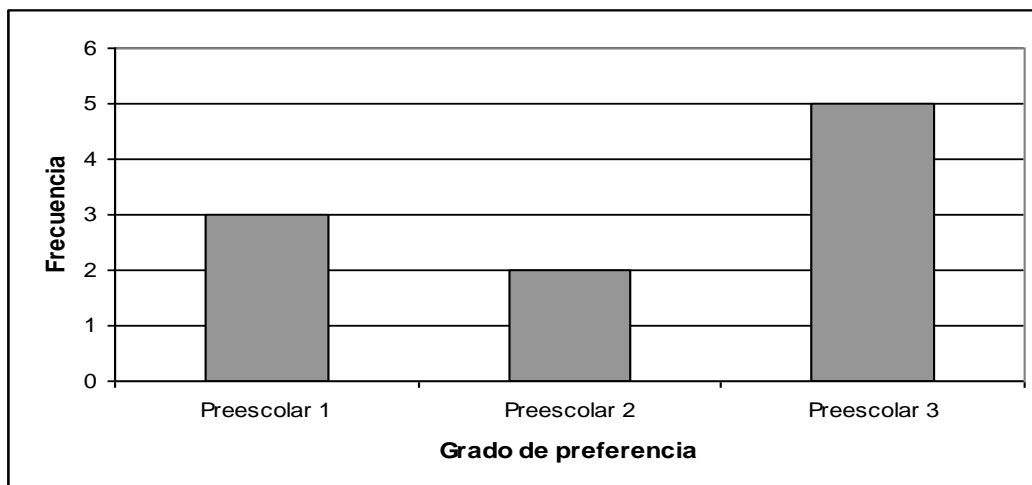


Figura 6. Grado de preferencia para trabajar en el Cendi

En la elección del grado de preferencia se observaron dos argumentos; el primero está relacionado con explicaciones a favor de trabajar con algún grupo en particular, como por ejemplo los años de experiencia con determinado grado, la oportunidad de moldear a los niños, mayor facilidad para controlar la disciplina sobre todo cuando se refiere a los grupos de menor edad, así como la independencia y capacidad de aprendizaje cuando se refieren a los niños de mayor edad. Sin embargo, en estos argumentos se pone en evidencia que las profesoras prefieren trabajar con un grupo que ya conocen porque implica menos trabajo en cuanto a la planeación de actividades se refiere, como se puede observar en la siguiente viñeta “Me siento más tranquila y más a gusto, ya me lo sé de memoria, sus características, tanto la planeación y el modo de trabajar pues sigue siendo la misma” (*sic. E6*).

El segundo argumento es de rechazo a un grupo en particular atribuyéndolo a la falta de disciplina, límites y respeto de las reglas y actividades como el control de esfínteres; también se menciona la responsabilidad de estar al frente de determinado grupo, principalmente con lactantes y preescolar 3º, por las necesidades de atención y aprendizaje que respectivamente requieren los niños.

Es oportuno expresar que cinco profesoras mencionaron la falta de límites y disciplina como dificultad para el trabajo con determinado grado, aunque señalan que esa responsabilidad correspondía a la profesora del grado anterior y que consistía en enseñar a los niños el respeto a los límites.

Dificultades cotidianas en el trabajo con niños y las soluciones

En este rubro se identificaron las dificultades mencionadas por las profesoras como cotidianas y que limitan el adecuado desempeño en su actividad laboral. La primera dificultad se refiere a la falta de apoyo por parte de los padres de familia, la segunda concierne a la capacidad de la profesora para controlar la indisciplina

atribuida a la falta de límites y reglas en casa por parte de los padres y la tercera se relaciona con el contexto comunitario.

Dentro de las causas atribuidas al escaso apoyo por parte de los padres de familia se menciona que por negligencia no se da seguimiento en casa a las actividades que su hijo realiza en el salón de clases, restándole importancia a la labor realizada por la profesora: cuando se le hace saber a los padres alguna observación, la respuesta obtenida es de indiferencia como se menciona en la siguiente viñeta: “¿Habló tu mamá contigo? ¡No!, nada más este... mi mamá no me dice nada, este... o sea como que no le dan la importancia” (*sic. E8*). Paradójicamente, los padres de familia responsabilizan a las profesoras por las fallas que presentan sus hijos porque no están al pendiente de ellos dentro del salón de clase, “Porque los papás son así de no, no, no, no, no, no, no, este..., mi hijo está bien, la que está mal es usted” (*sic. E1*).

Por otro lado se destaca la relación entre la indisciplina provocada por la falta de reglas y el establecimiento de límites con la capacidad de la profesora para ejercer el control de grupo. Esto se refuerza cuando las profesoras mencionan cuánto trabajo les cuesta mantener a los niños ocupados en alguna actividad en el salón de clases, pues éstos se distraen de las tareas propuestas, considerándolas no atractivas o novedosas o no entendiendo las explicaciones de la profesora, como se menciona aquí (*sic. E9*) “Las actividades que yo programo no son del agrado de los niños y es donde no entran en la actividad”, provocando inseguridad en alguna de las profesoras al ejecutar su labor.

Las profesoras explican que entre las acciones que han intentado para resolver los problemas se encuentran las siguientes:

- ◆ Respecto de las dificultades con los papás, señalan que una de las acciones que realizan es buscar el apoyo de la Dirección, para que el personal administrativo establezca contacto con dichos padres de familia y se les informe acerca del desempeño del niño en el salón de clase para involucrarlos en los trabajos que los niños realizan. Esto no ha bastado, ya que los padres de familia se mantienen en una posición de indiferencia.
- ◆ Para mejorar el control de grupo, las profesoras utilizan actividades como
 - el juego, que permite a los niños trabajar con mayor atención logrando llevar a cabo la secuencia de la temática programada
 - trabajo en equipo, para trabajar los valores y
 - repetición de conceptos.
- ◆ En cuanto al entorno de los niños, las profesoras manifiestan que los medios masivos de comunicación influyen demasiado en ellos, como se refleja en sus juegos agresivos, que muchas veces incluyen luchas.

Sin embargo, una profesora manifestó que solicita apoyo a otras compañeras a fin de tener control del grupo en los momentos en que los niños de todo el Cendi están reunidos, como en las horas del desayuno o la comida.

El siguiente diagrama de barras muestra las dificultades que encaran las profesoras en el trabajo, y sus distintas causas.

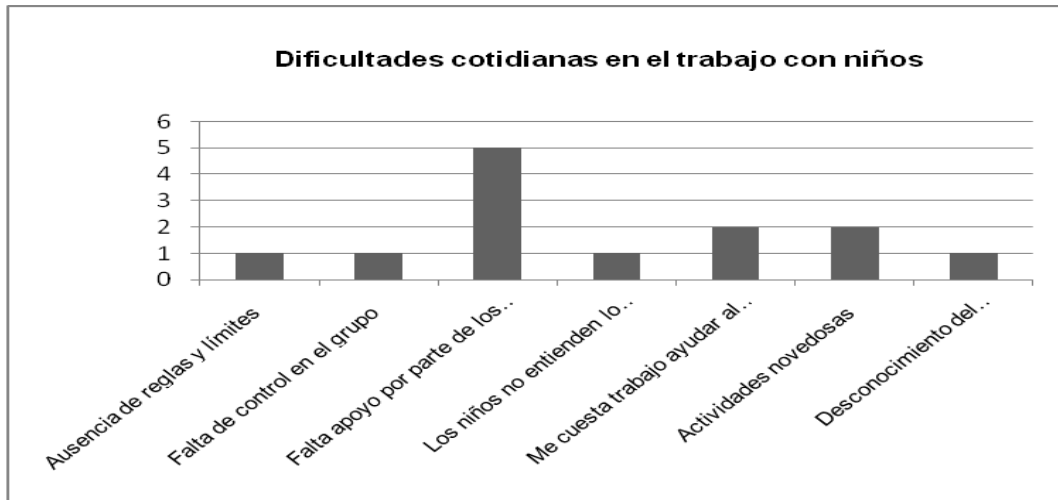


Figura 7. Dificultades en el trabajo

Dificultades asociadas con NEE

Las profesoras relacionaron este apartado con los niños que presentan alguna dificultad en el aprendizaje y requieren de atención personalizada, como se muestra en el siguiente cuadro.

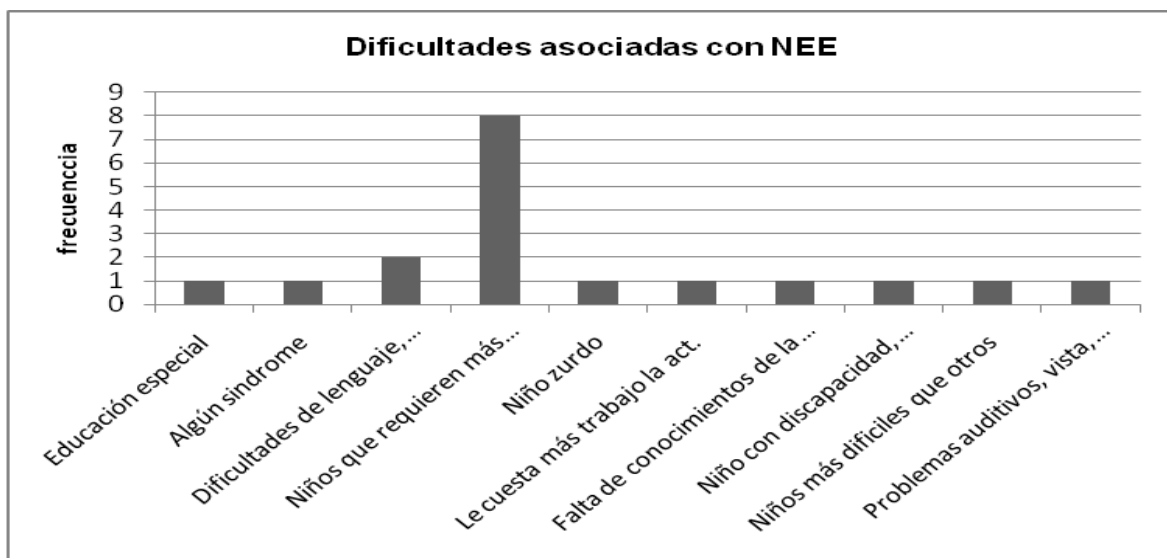


Figura 8. Dificultades asociadas con NEE

Al mismo tiempo, se relaciona estas dificultades con la falta de valores, de límites, de hábitos, de estimulación motriz y dificultad para lograr una buena integración de

los niños en el grupo.

Las profesoras expresaron que la falta de valores y límites es la causa que provoca la conducta agresiva de los niños, manifestándose en la falta de respeto hacia sus compañeros. A esta actitud atribuyen el escaso interés en los trabajos realizados en el salón de clase, como se menciona en la siguiente viñeta: “Si no respetan todo eso, pues no van a poder aprender nada porque siempre se la pasan en otras cosas” (*sic.* E6) . Lo anterior pone al descubierto la insuficiencia de las actividades para despertar el interés de los niños y con ello fomentar límites y valores.

De igual forma se refirieron a los hábitos, considerando que los padres no los refuerzan en casa, lo que les dificulta promover en el Cendi tareas como la higiene bucal, mantenerse en la silla a la hora de comer o usar adecuadamente los cubiertos.

La falta de estimulación motriz es otra dificultad que encaran las profesoras: los niños requieren de actividades físicas como correr o brincar para desarrollar su motricidad gruesa.

Respecto de la coordinación fina, consideraron que se necesita estimular a los niños en labores relacionadas con el trazado y delineado de figuras en el papel. Estas actividades permitirán a los niños adquirir mejor la escritura sin dejar de lado la estimulación de la lectura, como se refiere en la siguiente viñeta: “Hábitos de higiene, lenguaje, comunicación, este...¹ escritura verbal, escritura... este... lenguaje escrito y lenguaje verbal” (*sic.* E5).

Se considera a la integración como una necesidad relacionada con que los niños se adapten al grupo para poder trabajar adecuadamente en pares y paulatinamente en cooperación con todos los compañeros.

¹ Los puntos suspensivos (...) indican una pausa de 5 segundos aproximadamente en promedio que las educadoras tardaron en responder.

Con relación a este tema, una vez más las profesoras mencionaron que los alumnos no entienden ni atienden a las instrucciones, lo que sugiere que a la profesora se le dificulta la explicación clara de las mismas.

Cómo identifican las dificultades de los niños

En respuesta a esta pregunta, las profesoras mencionaron “observar a los niños en el desarrollo de actividades y sus comunicaciones”, lo que les ha permitido detectar problemas de lenguaje, problemas motrices, dificultades atribuidas a la conducta del niño y dificultades de la propia profesora.

Las profesoras identificaron antes que nada los problemas de lenguaje, ya que algunos niños presentaron dificultad en la emisión y articulación de determinadas palabras así como mutismo (*sic. E4*): “Bueno, en el grupo estuvo una niña que no hablaba... Amalia, pero considero que le falta atención, que le preste atención su mamá o dedicación y tal vez hasta cierto punto nosotras como maestras.”

La observación durante el desarrollo de actividades de educación física le permitió a las profesoras detectar problemas como este: “En una clase de educación física en donde de alguna manera ahí te das cuenta qué niño es un poco, pues, torpe para su edad, en cuanto a sus movimientos... Fabián es un niño que le cuesta trabajo saltar cuando ahorita un niño ya de su edad ya te coordina más el salto, no saltaba en un pie, lo pusieron a arrastrarse en el piso y el niño no sabe gatear, le cuesta trabajo” (*sic. E1*).

Las actividades realizadas dentro del salón de clases permitieron a las profesoras observar a los niños y detectar NEE con relación a la motricidad fina, ya que algunos de ellos presentaron problemas para sostener el lápiz, dibujar, trazar segmentos que van de largo a corto sobre líneas ya establecidas etc. Esto hace que deban invertir más tiempo para elaborar los trabajos, como lo ejemplifica esta viñeta: “Hay niños que tienen mucha habilidad, este... lo pueden hacer rápido o

este... y hay otros niños que no, lo hacen muy lento” (*sic. E8*).

Para las profesoras, la falta de integración e indiferencia de algunos niños para trabajar en las actividades propuestas es un desorden de conducta que impide que el niño preste atención a las instrucciones expuestas por la profesora. De necesidad, esto se traduce en que el trabajo se haga lento o no se haga del todo. El resultado final es que esto se tome como un indicador de una dificultad, como lo ejemplifica la siguiente viñeta: “Cuando yo estoy dando las instrucciones, estoy dando las indicaciones como se debe elaborar el trabajo y él no lo hace, entonces es cuando uno, bueno yo... en lo personal voy con él a ver que pasa. ¿Qué no entendiste?, lo dije de esta manera ¿y por qué no lo haces?” (*Sic. E3*).

Todo lo anterior ilustra la dificultad que enfrenta la profesora para planear actividades que capten el interés de los alumnos, así como la de transmitir adecuadamente las instrucciones y que ellos las entiendan. Como antes, esto se muestra en la siguiente viñeta: “Es que a lo mejor es su distracción o no se enfoca en lo que estamos haciendo, sino hace lo que él quiere simplemente” (*sic. E3*).

Empero, las profesoras mencionan que para enfrentar situaciones relacionadas con los problemas de lenguaje solicitan al niño que repita palabras y que dé el nombre correcto a las cosas que demanda; con respecto a la estimulación de la motricidad fina, diseñan ejercicios de dibujo cuya finalidad es que los niños respeten los contornos de las figuras empleando trazos cortos.

Respecto de las actividades de educación física: sólo a dos de los Cendi un profesor va una vez por semana atiende a cada grupo de niños durante treinta minutos; él tiene la responsabilidad de estimular la motricidad gruesa con ejercicios como rodar, brincar en un pie sobre una línea trazada y correr, entre otros.

Es necesario señalar que en los tres Cendi restantes la propia profesora lleva a cabo esta actividad.

Conocimientos de las profesoras sobre necesidades educativas especiales ¡Error! Marcador no definido.

Para las profesoras, las necesidades educativas especiales pueden definirse como

- ◆ La falta de material de papelería para poder trabajar con los niños en el salón de clase.
- ◆ El que algunos niños tienen más problemas de conducta que otros y la falta de respeto a las reglas.
- ◆ La distracción de los niños, lo que hace que no atiendan las indicaciones dadas por la profesora.
- ◆ Algunos niños buscan llamar la atención de la profesora.
- ◆ La relación que hay entre las necesidades educativas especiales y los niños con discapacidades, como el síndrome de Down, parálisis cerebral, dificultades auditivas y visuales y ser zurdos.
- ◆ Las necesidades educativas se relacionan con el proceso de aprendizaje. Una de las profesoras expresó que “Siento que las necesidades especiales que tienen cada uno de ellos, todos aprenden de diferente manera, todos aprenden con diferentes formas de enseñanza, todos aprenden a su ritmo, porque hay algunos que lo aprenden así (*chasquea los dedos para indicar rapidez*) y hay otros que se tardan un poco más” (*sic. E7*).

En los primeros cinco puntos anteriores se hizo referencia a las necesidades educativas especiales de los niños, aunque algunas profesoras mencionaron sus propias necesidades. En forma específica, reconocen que necesitan más preparación acerca de:

- ◆ Las etapas de desarrollo de los niños que atienden, como se menciona en la siguiente viñeta: “Si tú como maestra no conoces el desarrollo del niño y lo que puede hacer cada niño en cada etapa de su desarrollo, obvio está que el niño va a carecer también de eso que tú no le estás brindando, si tú no lo conoces, cómo vas a ponerte a trabajar con él” (*sic. E7*).
- ◆ No tener los conocimientos adecuados para atender alumnos con algún tipo de dificultad como se expone en la siguiente viñeta: “No me enseñaron a mí trabajar niños especiales” (*sic. E9*). Esto revela que se necesita contar con cursos de capacitación que les brinden los conocimientos necesarios para la atención de niños con necesidades educativas especiales.

Por otra parte, las profesoras consideran que es necesario que el Cendi cuente con personal de apoyo, incluyendo un médico y un psicólogo, que –en su opinión— podrían orientarlas sobre cómo atender las necesidades de aprendizaje de los niños. Aunque es pertinente que los Cendi cuenten con personal especializado, las expectativas de las profesoras no son del todo correctas, ya que el médico puede hacer el seguimiento del desarrollo físico del niño pero podría aportar poca información respecto a su aprendizaje.

Necesidades educativas que tienen los niños con discapacidad y que se deben atender en el Cendi

Las respuestas a esta pregunta se focalizaron en la necesidad de contar con personal especializado como una psicóloga, la cual brindaría la orientación necesaria para la atención eficiente de niños con determinado problema, destacando los problemas de lenguaje y síndrome de Down, de igual forma las profesoras consideraron importante poder contar con la asesoría de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Enseñanza Regular (USAER) lo que les daría más herramientas para desempeñar mejor su trabajo o realizar derivaciones hacia ese programa. Una de las profesoras menciona lo siguiente “siento que no sería aquí el atender a los discapacitados porque ellos necesitan una educación especial... que

dicen que ahorita que en las escuelas se deben de recibir a todos los niños, pero si yo creo necesitan una educación especial” (sic. E8).

Con lo antes mencionado por la profesora se destaca la dificultad que presenta para atender a niños con alguna discapacidad y el discurso mostrado tiende a incurrir en una posible discriminación.

Sin embargo, las profesoras consideraron necesario contar con un directorio de Instituciones o Universidades para poder derivar a los niños que presentan alguna problemática, así se expone en la siguiente viñeta, “apoyo extra ¡no! de otra persona, si no lo da la misma dependencia, que no lo den los padres de familia ¡no! insistirles a los padres de familia... en este ciclo escolar fueron tres o cuatro padres que yo les dije del problema de lenguaje y no se dio el seguimiento... yo les di opciones. Vayan a la Universidad del Valle de México, también a una mamá le dije. Terminamos el ciclo escolar y no se les dio seguimiento” (sic . E10).

Tomando en consideración que el aprendizaje se adquiere de distintas formas, tanto visual como auditivamente, las profesoras manifestaron como una necesidad importante poder contar con el material adecuado para el desarrollo de las actividades y trabajar los seis campos formativos que se plantean en el PEP (2004) desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística, desarrollo físico y salud.

El material con el que cuentan hasta la fecha en que se realiza esta investigación, ha sido el mismo de ciclos escolares anteriores y en cada uno de los salones, por ejemplo, los cubos de plástico para el escenario de construcción, son utilizados solamente para entretener al niño por tiempos cortos.

Las profesoras consideraron que, la falta de materiales novedosos y adecuados es una limitante para realizar actividades que favorezcan el trabajo de niños con

necesidades educativas especiales, expresando al respecto lo siguiente “no lo sé trabajar, no sé trabajar con un niño así, hago todo lo posible por tratar de tenerlo bien, por integrarlo al grupo más que nada, de integrarlo a las actividades, no porque esté malito y no entienda” (*sic. E9*).

Por otro lado, el concepto de necesidades educativas especiales que las profesoras manejan, dio lugar a tener una percepción como la siguiente en relación con un niño que presentaba síndrome de Down.

No sabe, él no puede decir te quiero o como ellos me duele esto o algo. Él no sabe expresarse, él a la mejor, al modo de expresarse mordiéndote o abrazándote muy fuertemente o encimándose, él quiere demostrarte que te quiere. A la mejor mordiéndote lo hace por enojo, cuando algo no le parece, lo hace con enojo y es cuando muerde yo siento que es eso (*sic. E9*).

Problemas a los que se han enfrentado las profesoras para atender a niños que presentan alguna discapacidad

La atención de niños con alguna discapacidad significa para las profesoras problemas de:

- ◆ Falta de reconocimiento y atención por parte de los padres.
- ◆ Agresión por parte de algunos niños.
- ◆ Dificultad para establecer comunicación con los niños.

Respecto del primer inciso, algunas profesoras manifestaron que los padres de familia rechazan las observaciones y comentarios acerca de las dificultades del niño para realizar actividades dentro y fuera del salón de clase. Por ejemplo, “Los papás son así de no, no, no, no, no, no, este... mi hijo está bien, la que está mal es usted” (*sic. E1*). Esto muestra cómo se resta importancia a las percepciones de la profesora, quitando al niño la oportunidad o posibilidad de que sea atendido por algún profesional como el psicólogo o en alguna Institución. De tal forma, la profesora en el Cendi juega un papel importante para brindar atención

al niño, como se muestra en la siguiente viñeta: “Yo aquí le pongo atención. Lo único que me queda es yo seguir trabajando aquí y pues lo único que se pueda abarcar aquí es lo que se avanza” (*sic. E4*).

La agresión por parte de algunos niños es otro de los problemas que enfrentaron las profesoras. En repetidas ocasiones esta conducta se dirigió tanto a los compañeros del Cendi como a las propias profesoras, como se señala en la siguiente viñeta: “Agresivo, inquieto, no trabajaba, golpeaba a sus compañeros, nos pegaba a nosotras, se aventaba contra el piso, se pegaba” (*sic. E1*). Este tipo de acciones hace énfasis en que las profesoras no cuentan con los elementos necesarios para controlar este tipo de sucesos.

El tercer inciso manifiesta la dificultad para establecer una comunicación adecuada entre la profesora y los niños con problemas de lenguaje —cuando podría existir entendimiento entre ambas partes— se ilustra con este ejemplo: “No pronuncia bien las palabras y por lo mismo se desespera y no me puede contestar como él quisiera... y yo a veces también no le entiendo lo que me dice, por lo mismo que no puede pronunciar las palabras” (*sic. E2*). Las señas y gestos son otra forma de comunicación de los niños: “La comunicación es el problema, de que siento de qué manera yo le hablo, cómo me comunico con él” (*sic. E2*).

Las propias profesoras se propusieron ayudar a corregir estas dificultades, y para ello pensaron en emplear juegos, trabajo en subgrupos y el apoyo de los compañeros de salón con el propósito de motivar al niño para que intente pronunciar de manera correcta mediante la repetición de palabras y usando el nombre correcto de cada cosa.

Tipo de discapacidad

Nueve profesoras reportaron que durante su experiencia laboral han tenido en su grupo niños con algún tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje, en tanto que solamente una refiere que en el Cendi no hay niños con tales diferencias y que no

había trabajado hasta ese momento con niños con estas características. La siguiente tabla muestra el tipo de dificultad reportada y en la figura 9, la frecuencia de la misma.

Tabla 7. Tipo de discapacidad que presentaron los niños

Profesora	Tipo de discapacidad
Profesora 1	Desconoce el tipo de discapacidad
Profesora 2	Problemas de lenguaje
Profesora 3	Síndrome de Down
Profesora 4	Problemas de lenguaje
Profesora 5	Zurdo y Desconocimiento
Profesora 6	Retraso en el desarrollo
Profesora 7	No hay niños con discapacidad en el Cendi
Profesora 8	Problemas de lenguaje
Profesora 9	Síndrome de Down
Profesora 10	Problemas de lenguaje

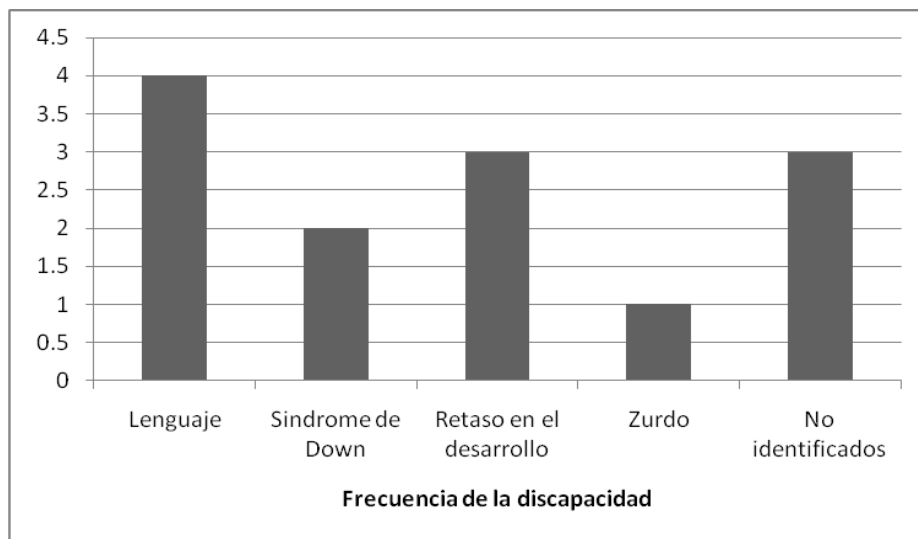


Figura 9. Frecuencia de discapacidad

Actividades especiales para niños con NEE

Sobre este punto, las profesoras expresaron que al desarrollar las actividades diarias no planean algún tipo de tarea específica o distinta para el niño con alguna discapacidad o dificultad, ya que cada día lo comienzan con una rutina establecida como se expresa en la siguiente viñeta: “Inicia con el desayuno, lavado de manos, de dientes. En el cuadro de comunicación, llevamos la asistencia, que es cuando nos contamos, cuántas niñas vinieron, cuántos niños, el total, ponemos la fecha, qué día fue ayer, qué día es hoy, qué día es mañana. Y después empiezo a explicar la actividad pedagógica, cómo la vamos a trabajar” (*sic. E6*).

Las profesoras expresaron que no realizar actividades especiales para el niño con alguna dificultad es una forma de apoyarlo en el aprendizaje y de integrarlo en el grupo, por lo que las tareas son las mismas para todos. Como se aprecia en la siguiente viñeta: “No, en el caso cuando yo tuve a este niño, este... no, yo trato de que sean las mismas, que sean las mismas no, no, no hago diferencia, todos trabajan lo mismo” (*sic. E5*).

Algunas de las profesoras explicaron que trabajan por escenarios, lo que en forma aparente le permite a los niños trabajar de manera independiente, porque la profesora no es la que está al frente de la actividad sino los propios niños. Al mismo tiempo, es un trabajo dividido en subgrupos, en que los propios niños eligen el lugar donde desean trabajar. Sin embargo, se tiene la impresión de que el objetivo se limita a entretener al niño, pues las profesoras no hicieron referencia a alguna actividad pedagógica.

Cada salón cuenta con distintos escenarios: de representación, de la casita, de construcción, ciencias, matemáticas, expresión artística, biblioteca y de higiene. Se encuentran distribuidos en el aula.

Otra forma de trabajar con los niños es a través de juegos didácticos, cantos, rondas, modelado con masa y algunos otros medios. Estas actividades también son para todos los niños, como se expresa en la siguiente viñeta: “Sí, es como le decía, o sea, voy a trabajar para un niño que tiene esa necesidad pero les va a servir a todos los demás” (*sic. E8*).

Todas las profesoras refirieron que llevan a cabo atención personalizada con el niño que se atrasa en el trabajo, que no entendió la indicación o que presenta alguna dificultad.

Capítulo IV. Discusión

Los trabajos realizados por Ibáñez (2002) o González-Pérez (2003) muestran que el concepto de discapacidad antecede al de las NEE, aunque este último cobra mayor interés a partir del informe Warnock (19974) que menciona que desde el punto de vista educativo, las NEE se refieren principalmente a los problemas de aprendizaje de los alumnos dentro del aula.

Buscando el mejor desarrollo de la sociedad, la educación en nuestro país ha sufrido una serie de reformas que incidan en la mejor atención a los niños, considerando al nivel preescolar como un pilar indispensable para el desarrollo infantil (SEP, 2004).

Así mismo, en la ley General de las personas con discapacidad (2005) Art. 10 apartado III se señala que deberán admitirse y atenderse en los Cendi a niños con discapacidad. Actualmente los niños con síndrome de Down y niños con problemas de lenguaje o retraso en el desarrollo son parte de la población que acude a los Cendi. Esto permite afirmar que así se cumple con lo que dicta la Ley General de Educación, que en su artículo 41 manifiesta de manera clara que debe integrarse a los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares.

Sin embargo, la presencia de los niños en el edificio escolar no es garantía de su integración al grupo, entendiendo como integración una convivencia en igualdad de oportunidades y derechos, con actitudes de aceptación y de respeto (Molina, 2003). Aquí la profesora desempeña una función importante como promotora de la integración; empero, con expresiones como la que a continuación se expone, la integración de niños con discapacidad al grupo será limitada.

Él no puede decir 'te quiero' o como ellos, 'me duele esto' o algo. Él no sabe expresarse, él a la mejor, el modo de expresarse mordiéndote o abrazándote muy fuertemente o encimándose; él quiere demostrarte que te quiere (*sic. E9*).

Huici (en Lavanchi, 1994) menciona que el educador o la educadora de preescolar es la persona designada socialmente para ser el profesional de la educación: es facilitador o mediador de los aprendizajes, comunicador y receptor, favorecedor y creador de ambientes afectivos, lúdicos e interactivos. Esta idea debe manifestarse en la labor que debe cumplir el educador o la educadora, pero con la expresión del párrafo anterior queda claro que esta educadora desconoce acerca de NEE, y por tanto cae en la discriminación. Claramente, esto se opone a la integración deseable y deseada del niño.

De lo que hemos visto hasta el momento queda claro que las profesoras de los Cendi estudiados enfrentan dos tipos distintos de dificultades que inevitablemente afectan su trabajo y su resultado final. Por una parte están los obstáculos mencionados más arriba y que se relacionan con el entorno familiar del niño o niña y por la otra, y de considerable importancia, está la falta de capacitación de las profesoras en cuestiones de NEE.

Dejando de lado las cuestiones ambientales explicadas arriba, como consecuencia del punto que se refiere a las NEE las profesoras diseñan tareas aburridas y repetitivas, lo que inevitablemente orilla a los niños con NEE a su marginación y por ello el grupo no se integra. Se entiende la integración cabal de todo el grupo como el esfuerzo para generar las condiciones que favorezcan el aprendizaje por parte de los niños de acuerdo con sus potencialidades. Se necesita entonces contar con información suficiente y objetiva que permita superar los prejuicios. A la vez, la desintegración evita que la profesora pueda cumplir con la currícula propuesta.

La Declaración de Salamanca (1994) menciona en uno de sus apartados que “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de las diferentes características y necesidades”. En los Cendi el programa de educación preescolar (2004) está diseñado para contribuir a la calidad de experiencia formativa de los niños... pero el análisis de los

resultados obtenidos en esta investigación permitió observar que la realidad que se vive dentro de los Cendi es diferente.

No debe perderse de vista que la función de la profesora es crear las condiciones optimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa.

Los espacios dedicados a los escenarios pueden emplearse para orientar y guiar la actividad que lleve a cabo el proceso de aprendizaje tomando en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo para que el constructo del alumno se acerque de forma progresiva a los significantes y representar los contenidos como saberes culturales, para llegar a la Zona de Desarrollo Real.

Ahora bien: durante el desarrollo de las actividades en el trabajo diario las profesoras observan a sus alumnos para poder detectar si alguno tiene dificultades de aprendizaje; de ser así, la intervención de las profesoras no va más allá de desarrollar una actividad común para todos los niños, sin tomar en cuenta las capacidades y necesidades individuales.

Al respecto Bassedas, *et al.* (1991) señalan que al observar al niño en su manera de hacer y relacionarse se tiene el parteaguas necesario para identificar y planear estrategias adecuadas que le ayuden a avanzar en sus conocimientos y competencias tratando de darle más ayuda y soporte para que así pueda entender y relacionar aquello que se le está enseñando con lo que ya sabe. Por eso no será necesario establecer objetivos, contenidos y actividades específicos y diferentes.

Por tanto, es importante destacar que desde el paradigma constructivista es necesario tener en cuenta que “El sujeto participa activamente en la construcción de la realidad y el conocimiento que tenemos del mundo exterior es sin duda una mezcla de sus propiedades reales y de nuestras aportaciones en el acto del conocimiento” (Bassedas, *et al.* 1991). De ese modo el individuo participa en forma activa en la construcción de la realidad que conoce y cada cambio o avance que logra en su desarrollo presupone otro cambio en la estructura y organización de sus conocimientos.

La estrategia de atención para el niño con algún tipo de discapacidad o NEE por parte de las profesoras entrevistadas consiste en lo que llaman “atención personalizada” —dedicar más tiempo al niño en cuestión y en consecuencia descuidar al resto de los alumnos— y así se convierte el producto de la tarea en parte central y se deja de lado el proceso de aprendizaje que podría alcanzarse integrando al niño con NEE. Aquí recordamos que integrar al grupo a los niños con NEE no consiste en insertarlo en un espacio educativo sino en integrar los esfuerzos de los actores principales — los docentes de aula y de apoyo— buscando alcanzar metas comunes, con métodos comunes de enseñanza (Macotela, 1999).

Los niños con NEE en los Cendi significan mayores dificultades para las profesoras, que, como está dicho arriba, no tienen los necesarios conocimientos y herramientas para su atención. Por otra parte, dentro de los lineamientos para los Cendi se menciona que debe constituirse Consejos Técnicos, que en estos casos deberían dar la solución a los problemas respectivos y proponer estrategias que ayuden a cumplir el Plan Estratégico de Transformación Escolar (2008).

Aunque pareciera que la formación del Consejo Técnico en los Cendi es la alternativa para dar respuesta y soluciones a las dificultades mencionadas arriba, sus miembros son las propias profesoras, que —repito— reconocen que no tienen

los conocimientos para atender a los alumnos con discapacidad. Es obvio que el Consejo Técnico no es, entonces, la respuesta o solución a tales dificultades. De lo anterior, es obvia la necesidad y la posibilidad de la intervención del psicólogo educativo para implementar cursos de información dirigidos a las profesoras relacionados con las NEE, para que se dé mejor atención a los niños.

Aunque en la Carpeta única de información de educación inicial (2007-2008) se menciona que los Cendi deberán contar con el personal necesario especializado en cada una de las áreas para brindar un servicio de calidad —un médico, psicólogo, trabajador social o dentista—, en los cinco Cendi donde se realizó la investigación no hay tal personal. Las profesoras de los Cendi reconocen que dicho personal es necesario para poder brindar apoyo tanto a los niños como a las propias profesoras e implementar un trabajo de equipo interdisciplinario que llegue a trascender incluso hasta la comunidad.

Las profesoras consideran al material —la papelería o juegos didácticos adecuados para actividades pedagógicas dentro o fuera del aula— como NEE. Al respecto, la currícula del Programa de Educación Preescolar (2004) menciona en el apartado relativo al campo formativo de Apreciación Artística que se debe fomentar la imaginación, creatividad, iniciativa y otras cualidades del mismo tipo. Esto sería beneficioso si la profesora lo llevara a cabo dentro del proceso global de la enseñanza-aprendizaje.

En las relaciones de autoridad, algunos niños comprenden que las autoridades son las que ponen las normas porque tienen poder y conocimiento para hacerlo y que los niños no tienen más remedio que acatar sus dictados. Sin embargo a partir de los cuatro o cinco años los niños entienden que las personas tienen un poder limitado a aquellas circunstancias o contextos en las que les corresponda ejercerlas, pero no extensible (el director de la escuela tiene autoridad sobre lo que ocurra dentro del colegio pero carece de poder para decidir las normas que deben regir la vida en las casas de los escolares) Laupa y Turiel (Palacios *et al.* 1999b).

Capítulo. V Conclusiones

El desempeño en el ámbito educativo conlleva gran responsabilidad, pero si se es profesora en el nivel de preescolar —donde se sienta las bases para la formación integral a futuro del individuo—, la responsabilidad se magnifica.

Gracias a las reformas educativas mencionadas en el marco teórico de este trabajo, hoy día entre la población de los Centros de Desarrollo Infantil hay niños con algún tipo de discapacidad. Brennan (Castejón y Navas, 2000) señala que existe una necesidad educativa especial:

Cuando se presenta una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas) que afecta el aprendizaje hasta el punto que son necesarias algunas acciones especiales para alcanzar todos los objetivos al currículo especial o modificado. La necesidad puede presentarse en un continuo que va desde leve hasta la aguda, puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno (p. 21).

En base a esta cita, la pregunta que originó este trabajo de investigación encontró respuesta en las siguientes afirmaciones:

Como se muestra en la tabla número 7 de este trabajo, todas las profesoras tienen una preparación académica relacionada con la educación. Así, cinco tienen nivel de licenciatura, tres, nivel técnico, una con licenciatura trunca y una licenciatura en curso; pero esta escolaridad no significa que manejen conceptos concretos o amplios sobre NEE.

Se concluyó que las profesoras que participaron en este trabajo no tienen claro el concepto de NEE, asociándolo en primera instancia con algún tipo de discapacidad y considerando que los niños con NEE no deberían estar inscritos en una escuela regular porque requieren de educación especial; según sus respuestas, se deduce que el alumno debería ser atendido por personal especializado en escuelas especiales para niños discapacitados. De aquí se desprende que no basta con que

haya escuelas regulares incluyentes si no se brinda la atención requerida por todos sus niños.

Otra forma en que asociaron las NEE consistió en la insuficiencia de material que proporciona el Cendi para trabajar en el aula, trátese de tipo didáctico o de papelería. Esto lleva a suponer que no utilizan otras estrategias de trabajo, dejando de lado la propia creatividad y actuando, como profesora, el papel de la escuela tradicional, lo que muestra de manera clara que la experiencia laboral de las profesoras no ha bastado para evitar que caigan en el trabajo rutinario y poco atractivo para sus alumnos.

Ya está dicho que la atención dada a los niños en el desempeño de sus tareas es igual para todos sin establecer diferencias, pretendiendo integrar a los que presentan algún tipo de problema de aprendizaje. Es claro que así no hay adecuaciones a las actividades realizadas en el grupo, lo que pone en entredicho el proceso de enseñanza. Además, no tener una planeación de acuerdo a la edad e intereses de los propios niños es lo que genera falta de control en el grupo e indisciplina entre ellos. En este sentido cobra gran importancia el quehacer del psicólogo educativo, ya que su tarea consistirá en brindar apoyo a las profesoras para cubrir las brechas en la planificación de actividades acordes al programa de trabajo educativo, tendente a lograr la integración de todos los niños, potencializar las habilidades de los alumnos con NEE y optimizar los resultados laborales de las profesoras.

También es responsabilidad del psicólogo educativo brindar las estrategias que permitan favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos detectados con NEE.

Sin embargo, el compromiso de esta labor no sólo recae en el psicólogo educativo, en el profesor, y el alumno. De lo visto antes, está clara la necesidad de involucrar

a los padres de familia buscando dar continuidad en casa al trabajo que se realiza en el salón de clase.

El que las profesoras no tengan en claro el concepto de las necesidades educativas especiales las lleva a atribuir el concepto nada más a niños con alguna discapacidad, lo que aumenta los requerimientos del grupo e impide que se implante de manera eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque las profesoras manifestaron que en algún momento de su experiencia laboral han tenido niños con discapacidad, reconocieron que no contaban con los conocimientos necesarios y suficientes para atender esta particularidad.

La intervención del psicólogo educativo no sería completa si sólo se aboca a atender el trabajo que se realiza con los niños en el salón de clase, proporcionando los elementos para llevar a cabo una planeación de actividades o proporcionar estrategias que permitan llevar a cabo el aprendizaje significativo en los alumnos con NEE: tiene la responsabilidad adicional de realizar psicodiagnóstico en los casos que presenten problemas de aprendizaje y elaborar el trabajo de intervención.

Esta investigación me dejó una experiencia grata como profesionista y como compañera de trabajo, pues me permitió identificar las carencias relacionadas con el tema de NEE que tienen las profesoras que participaron en esta tarea.

Por esto me quedo con la inquietud y compromiso de hacer una propuesta de intervención en donde, a través de un curso dirigido a las profesoras de Cendi, se desarrolle el tema de NEE y estrategias de atención a niños con NEE.

LIMITACIONES DE ESTE TRABAJO

Cuando se programa alguna actividad a desarrollar, el ideal sería que se llevara a cabo conforme a lo convenido: la realidad en los Cendi fue otra, ya que no pude llevar a cabo dos de las diez entrevistas programadas con las profesoras conforme a lo planeado, la inasistencia de una de las profesoras del grupo.

Por esto, desarrollé una de las entrevistas en un salón de clases y la otra durante la hora del recreo, lo que redujo el tiempo asignado a más de que la profesora se mantuvo distraída, por tener que atender la entrevista al mismo tiempo que a los niños. Esta situación se desarrolló contrario al requisito de tener un ambiente cómodo para la entrevistada y la entrevistadora.

Las conclusiones a las que llego en este trabajo de investigación servirán como parteaguas para continuar con nuevos retos que permitan involucrar a las profesoras de los Cendi en el desarrollo de los procesos educativos buscando condiciones de equidad y calidad en los aprendizajes significativos de los alumnos, ya que es necesario que cuenten con cursos o talleres de información en los que se aborden temas relacionados con

- ◆ Desarrollo del niño
- ◆ Necesidades Educativas Especiales
- ◆ Planeación
- ◆ Adecuaciones curriculares

Los datos obtenidos con esta investigación indican que es necesario reflexionar sobre la responsabilidad histórica que nos ha tocado vivir en el terreno de la educación, lo que conlleva a buscar la constante profesionalización del personal implicado en la atención de los niños en los Cendi.

Referencias

- Aranda, R. (2002). *Educación Especial*. Madrid: Pearson
- Argudín, Y. (2006). *Educación basada en Competencias, Nociones y Antecedentes*. México: Trillas.
- Arroyo, S. (1992). *Teoría y práctica de la escuela actual*. Madrid: Siglo XXI.
- Baltes, P. Reese, H. y Nesselroade, J. (1992). *Métodos de investigación en Psicología evolutiva. Enfoque del ciclo vital*. Madrid: Morata.
- Baquero, R. (1999). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Bassedas, E. y Coll, C. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Casanova, M. (1992). *La evaluación garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Castejón, J. y Navas, L. (2000). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Ed. Club universitario.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Craig, G. (2001). *Desarrollo psicológico*. México: Parson
- Delgado, J y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Deutsch, D. (2003). *Bases Psicológicas de la Educación Especial*. España: Pearson Educación.
- Diario Oficial de la Nación, (1993, julio) Capítulo 4, Sección 1; *Ley General de Educación México*.
- Diario Oficial de la Nación, (2002, noviembre) Sección 1; *Adición al Artículo 3º. , Fracción 3, 5 y 6*.
- Diario Oficial de la Nación, (2005, junio) Capítulo 3, Sección 1; *Ley General de las personas con discapacidad*. México.
- Dubrovsky, S y Pereira, M. (2005). *Integración escolar como problemática profesio-nal*. Argentina: Noveduc.
- Echeitia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Estévez, N. (2002) . *Enseñar a aprender estrategias cognitivas*. México: Paidós.
- Friese, S. (2004). *Visual qualitative data analysis & knowledge management in education, business, administration & research. User`s manual for Atlas.ti 5.0, [Programa de computadora.]* Berlín 2a. Edición.

- Galindo, J. (1998). *Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro de trabajo etnográfico*. México: Pearson.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A., Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- González-Pérez, J. (2003). *Discapacidad intelectual*. Madrid: CCS.
- Ibáñez, P. (2002). *Las Discapacidades. Orientación e intervención educativa*. Madrid: Dykinson.
- Isaac, S., y Michael, W. (1981). *Handbook in research and evaluation for education and behavioral sciences*. San Diego Publishers. Madrid: Dykinson.
- Ito, M. y Vargas, B. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*. México: Porrúa.
- Jardín, E. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Gris Hill
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002) *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill (4ª. Edición)
- Kvale, S. (1996) *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: SAGE
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- Latapí, P. (2006). *La SEP por dentro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lavanchi, S. (1994). *La educación preescolar. Desafío y aventura*. Chile: Universitaria.
- Lefrancois, G. (2005). *El ciclo de la vida*. México: Thompson.
- Macotela, S. (1999). *Revista de Educación / Nueva época*. 11
- Molina, E. (2003). *Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales*. México: Trillas.
- Morrison, G. (2005). *Educación Infantil*. Madrid: Pearson educación.
- Mugny, G. y Pérez, J. (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción. Sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: UNESCO.
- Palacios, J. Marchesi, A., Coll, C. (1990). *Comp. Desarrollo psicológico y educación. Vol.2 Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Palacios, J. Marchesi, A., Coll, C. (1999). *Comp. Desarrollo psicológico y educación Vol.1*. Madrid: Alianza.
- Palacios, J. Marchesi, A., Coll, C. (1999). *Comp. Desarrollo psicológico y educación Vol.2*. Madrid: Alianza.

- Palacios, J. Marchesi, A., Coll, C. (2000). *Comp. Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales Vol.3*. Madrid: Alianza.
- Papalia, D. y Wendkos S. (1999). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Requena, M. y Sainz, P. (2009). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Editex.
- Sánchez, P. y Torres, G. (1999). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Programa de educación inicial*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional. de Educación*. México. (2001-2006).
- Secretaría de Educación Pública. (2003). *Programa de renovación curricular y pedagógica de educación preescolar*. México:
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Plan estratégico de transformación escolar*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Carpeta única de información para la educación inicial en el Distrito Federal*.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Curso Básico de Formación Continua. Prioridades y Retos de la Educación Básica*. México
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Disposiciones y lineamientos básicos para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, inicial, especial y para adultos en el Distrito Federal*. México
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Thompson.
- Trull. T., Phares J. (2003). *Psicología Clínica. Conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión*. Ed.: Cengage Learning.
- Verdugo, A. (2005). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.

Anexo 1. Guía de Entrevista

1. La entrevista tuvo como objetivo identificar los conocimientos que poseen las profesoras sobre NEE.
2. Perfil del interlocutor: Profesoras encargadas de grupo en cinco Cendis.
3. Información básica: Información general, identificación de NEE, dificultades en el desarrollo de actividades, estrategias didácticas.
4. Lugar de la entrevista: El centro de trabajo de cada una de las educadoras.
5. Duración de la entrevista: Tiempo aproximado de treinta minutos.

Anexo 2. Entrevista

Como ya es de su conocimiento, esta charla es parte de un trabajo que me encuentro realizando para mi tesis, por lo que la información que se derive será totalmente confidencial, por lo que agradezco su amable colaboración.

Información General

1. ¿Cuándo ingresó a laborar en el Cendi?
2. El grado en el que se siente mejor al desempeñar su trabajo ¿Cuál es? ¿Por qué?
3. ¿A que dificultades se ha enfrentado en el desarrollo de sus actividades cotidianas laborando en el Cendi? ¿Cómo las resuelve?

Identificación de los conocimientos que poseen las profesoras sobre necesidades educativas especiales

4. En su opinión ¿Qué son las necesidades educativas especiales?
5. Para usted ¿Cuáles considera que son las necesidades educativas especiales?
6. ¿Quiénes considera que tienen necesidades educativas especiales?
7. Para usted ¿Qué significa que un alumno presente necesidades educativas especiales?
8. ¿Cuáles considera que son las principales necesidades educativas que tienen los niños con discapacidad y que se deben atender en el Cendi?
9. ¿Cuáles considera que son las principales necesidades educativas que tienen los niños regulares y que deben ser atendidas en el Cendi?

Identificación

10. ¿De qué manera identifica si un niño presenta una dificultad al realizar alguna actividad de trabajo?

Dificultades de la profesora

11. ¿A que tipo de problemas se ha enfrentado para atender a niños que presentan alguna discapacidad?
12. ¿De que forma ha resuelto los problemas?

Discapacidad

13. En el tiempo que tiene laborando en el Cendi ¿ha recibido niños con alguna discapacidad?
14. ¿Qué tipo de discapacidad han tenido los niños?

Estrategias Didácticas

15. ¿Realiza actividades especiales o diferentes para el niño que presenta alguna necesidad educativa especial respecto a las que realiza con el resto de los alumnos?
16. ¿Qué tipo de actividades?