

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

UNIDAD AJUSCO.

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA.

TESIS:

**“INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN AULA DE PREESCOLAR PARA FACILITAR
LA TRANSICIÓN DE LA ESCUELA ESPECIAL A LA REGULAR DE UNA NIÑA
DE 4 AÑOS QUE PRESENTA CEGUERA”.**

PRESENTAN:

GUADALUPE AGUILAR FLORES.

KARINA JAQUELINE ESTRADA GONZÁLEZ.

ASESOR: ANA NULIA CÁZARES CASTILLO.

MÉXICO D. F., 2011.

Agradecimientos.

Guadalupe Aguilar Flores.

Gracias.

A Dios por darme la fortaleza necesaria para seguir adelante, llegar al final y no quedarme en el camino.

A mis padres por brindarme siempre su apoyo, comprensión y confianza, además de todo el esfuerzo realizado para lograr juntos este gran sueño que ahora se hace realidad. Gracias por hacer de mí un ser humano con valores y humildad, gracias también por brindarme la oportunidad de cursar una carrera profesional y estar siempre conmigo.

A mis hermanos y familia por estar siempre al pendiente de una forma u otra, por brindarme consejos y motivación para seguir adelante.

A mis amigas y amigos por estar siempre, tanto en momentos difíciles como en alegrías, por ser parte de este logro, Gracias.

*A mi amiga y compañera de tesis **Karina Jaqueline Estrada González**, por llegar juntas hasta el final y su gran esfuerzo para poder lograrlo. También le doy las gracias a la **Dra. Ana Nulia Cázares Castillo** por ser nuestra asesora, además de una pieza importante en la culminación de este proyecto.*

Y en general gracias a todas las personas que han estado presentes durante este proceso, que nos han apoyado y animado en todo momento.

A todos...

GRACIAS.

Karina Jaqueline Estrada González.

Dedico este esfuerzo a mi familia que sin su ayuda hubiera sido difícil culminarlo. Agradezco su confianza, consejos, comprensión, tolerancia que me brindaron durante todo el tiempo de mi carrera profesional.

A mi hermana Lilo por creer en mí, por estar siempre presente y brindarme su apoyo y cariño incondicional. Aunque hemos pasado momentos difíciles siempre me ha brindado su amor.

A Juan por su paciencia, apoyo y cariño, por permanecer conmigo en las épocas buenas y malas. Gracias por estar a mi lado.

A mis maestros, especialmente a la Dra. Ana Nulia Cázares Castillo, por sus grandes aportaciones académicas, por su sabiduría y experiencia que han contribuido notablemente en el desarrollo personal y profesional.

A mis amigos por brindarme una amistad desinteresada, sincera y llena de alegría. Por compartir conmigo estos 4 años, entre lágrimas y risas, adquiriendo conocimientos y experiencias. En especial a Guadalupe Aguilar Flores por apoyarme en todo momento y culminar conmigo este esfuerzo.

Gracias...

“Haz de tu vida un sueño, y de tu sueño una realidad.”

ÍNDICE

RESUMEN.

INTRODUCCIÓN.

JUSTIFICACIÓN.

MARCO TEÓRICO.

CAPÍTULO 1. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

1.1. Conceptualización de Educación Especial.....	12
1.2. Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)	18
1.3. Integración educativa.	21
1.4. Inclusión Educativa	27

CAPÍTULO 2 CEGUERA.

2.1 Funcionamiento del ojo (anatomía y fisiología del ojo)	30
2.2 Definición de Ceguera.....	34
2.3 Etiología	37
2.4 Prevalencia	39
2.5 Diagnóstico para Ceguera.	42
2.6 Áreas de aprendizaje de niños con ceguera.	44
2.7 Intervención en aula.....	54

CAPÍTULO 3. ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA NIÑOS(AS) CON CEGUERA.

3.1 Evaluación psicopedagógica para niños con ceguera.	57
3.2 Adecuaciones curriculares para personas con ceguera.....	63
3.3 Recursos materiales didácticos para la enseñanza del deficiente visual. ...	70

MÉTODO.

Objetivo general.....	79
-----------------------	----

Objetivos específicos.	79
Sujetos.	79
Escenario.	80
Técnicas.....	83
Formatos e Instrumentos.	84
Procedimiento.	84
INFORME PSICOPEDAGÓGICO.....	89
PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	105
DESCRIPCIÓN Y RESULTADOS DE LAS SESIONES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	107
CONCLUSIONES.....	137
LIMITACIONES.....	145
REFERENCIAS.	
ANEXOS.	

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue diseñar y aplicar un programa de intervención educativa para apoyar a niños(as) en el nivel preescolar que presenten ceguera para promover su inclusión en el aula regular y favorecer su aprendizaje escolar, en este caso es una niña de 4 años de edad que se encuentra en 2° grado de preescolar. La institución seleccionada para la búsqueda de sujetos fue un centro de atención a personas con ceguera ubicado en México, DF. Después se acudió a la escuela preescolar donde se incluyó a la niña con ceguera, ubicada en Cuautitlan Izcalli, Edo. De México.

Como parte de la evaluación psicopedagógica se recolectaron datos por medio de observaciones realizadas dentro y fuera del aula, entrevista con la madre y profesora, para detectar habilidades y fortalezas de la niña. Con las observaciones realizadas, se concluyó que la niña no estaba siendo debidamente incluida en las actividades escolares ya que en la mayoría de ellas no participaba.

El programa de intervención educativa se basó en los campos formativos y competencias del Programa de Educación Preescolar, dando relevancia a las competencias no adquiridas por la niña con ceguera. Los resultados obtenidos fueron en primer lugar haber logrado la sensibilización de todo el centro escolar hacia la discapacidad que presenta la niña; después, la inclusión de la misma en las actividades realizadas en clase; en tercer lugar, las sugerencias a la profesora del trabajo con la niña, hicieron que ésta ya integre a la niña en todas las actividades curriculares.

INTRODUCCIÓN

La expresión y el contacto visual juegan un papel crucial en la interacción social y, por tanto, en el desarrollo evolutivo y en el aprendizaje del sujeto, como lo son el leer, escribir, caminar, etc. Así pues, es importante tener claro que no es lo mismo una persona con debilidad visual que una persona ciega o invidente. La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), señala que la discapacidad visual puede considerarse a la ceguera o debilidad visual; entendiendo por ceguera, la ausencia total del sentido de la vista que le impide a la persona valerse por sí misma en actividades que requieren exclusivamente de la capacidad de ver, y por debilidad visual, la reducción significativa del sentido de la vista, el cual independientemente del tratamiento que se realice, ya sea cirugía o el uso de elementos de apoyo (lentes, lupas, microscopios u otros), sigue limitando a la persona para valerse por sí misma, ambas pueden originarse de forma congénita o de manera adquirida (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2004).

La educación también juega un papel importante en el desarrollo de las personas con ceguera, es por eso que se considera que un niño o niña necesita una educación especial, si tiene alguna dificultad en el aprendizaje que requiera una medida educativa especial. La educación especial es entendida por Hewett y Fornes (citados por Castanedo, 2001) como una adaptación de los enfoques típicos de enseñanza para acomodarse a las características únicas de aprendizaje de los sujetos especiales.

En cambio, si un niño o niña con ceguera no llegara a presentar dificultad alguna en el aprendizaje que requiera una medida educativa especial, podrá más que integrarse, tener una educación inclusiva en un aula regular. La diferencia más destacada entre la inclusión y la integración es que las escuelas “integran” a los niños discapacitados, llevándolos a sus instalaciones, pero de acuerdo a las condiciones de la escuela. En cambio, la educación inclusiva procura adaptar sistemas y estructuras para satisfacer necesidades, como: adaptaciones del

currículo escolar, de los edificios, de las actitudes y valores, del lenguaje, imágenes y modelos de rol, para pasar de la integración a una auténtica inclusión (Marchesi, y cols., 2001).

Es por ello que, las personas con ceguera requieren una atención basada en la valoración funcional que permita la aplicación de técnicas y recursos lo más tempranamente posible que ayuden en la adquisición de una autonomía personal en el entorno familiar, académico, laboral, etc. Por lo tanto, este trabajo tiene como primer capítulo la descripción de la educación especial y el cómo ha ido evolucionando hasta llegar a lo que es ahora la inclusión educativa.

En el segundo capítulo abordaremos lo que es el tema central “ceguera”., una descripción del funcionamiento del ojo (anatomía y fisiología), la definición que muchos autores le dan al término de ceguera, la etiología, prevalencia y diagnóstico., así como el tratamiento, aprendizaje e intervención en aula de niños que presentan ceguera.

En el tercer capítulo se explica en que consiste la evaluación psicopedagógica y todo el proceso que implica la recogida de información de los sujetos, para este trabajo se realizara una intervención con una niña con ceguera, dando paso a las adecuaciones curriculares para personas con ceguera, seguido de la descripción de materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de deficientes visuales.

Posteriormente, se describe el método en el cual se presenta la información que fue de utilidad para la realización de la intervención y finalmente los resultados.

JUSTIFICACIÓN.

La visión conforma uno de los sentidos más importantes y necesarios para que el ser humano pueda desempeñar actividades cotidianas como bañarse, cruzar una calle, comer, trasladarse de un lugar a otro, estudiar, trabajar y en general la mayoría de las actividades que el ser humano realiza día a día está en función de lo que la vista le permita hacer.

En los EE UU el Departamento de Educación (1987) identificó en el año 1986 a 32, 367 niños con Deficiencia Visual y Ceguera (DVC). Según Tieft y Morse (1987 citados en Castanedo, 2001), aproximadamente el 1% de los niños en edad escolar tienen dificultades visuales. Para la American Foundation for the Blind (Fundación Americana del Ciego), este porcentaje es mucho más elevado de 4% a 12%. Sin embargo, los aparatos correctores existentes (gafas, lentes, etc.) hacen que esta prevalencia sea mucho más baja.

En México, el censo de población y vivienda del 2010 identificó a 5 739 270 de mexicanos que vivían con alguna discapacidad, encontrándose en segundo lugar los invidentes o débiles visuales con un total de 27.2% de personas. Las principales causas de discapacidad se deben a enfermedades previas, seguidas por la edad avanzada, problemas congénitos, lesiones y accidentes. Cuando se carece de esta facultad de forma total o parcial, es decir, cuando las personas son ciegas o presentan alguna discapacidad visual, deben recurrir a medios alternativos propios, tales como la agudización del resto de sus sentidos, o bien, contar con mecanismos tecnológicos o científicos de apoyo para percibir la realidad.

La educación en niños(as) con Deficiencia Visual y Ceguera (DVC) es un esfuerzo conjunto de la educación general y especial. Como regla, la educación general es responsable de la planificación e implementación del currículum escolar. En cuanto a la educación especial, ésta proporciona el soporte necesario para mantener a los niños con DVC en un contexto educativo ordinario (Castanedo, 2001). Por lo cual el movimiento hacia las escuelas inclusivas, que actualmente se

está implementando, procede en gran medida del campo de la educación especial y se ha planteado para conseguir un espacio profundo en la educación que sea capaz de integrar a todos los alumnos.

Sebba y Sanchdev (1997 citado en Gross, 2004) mencionan que la educación inclusiva describe el proceso por el que una escuela intenta responder a todos los niños como individuos, reconsiderando y reestructurando su planeación curricular y destinando recursos para reforzar la igualdad de oportunidades.

Los alumnos con discapacidad visual tanto en el ámbito escolar integrado como en los centros específicos requieren de la adaptación de los elementos curriculares: la metodología, los objetivos, la secuenciación, temporalización, priorización, inclusión y exención de los contenidos, y la propia evaluación. Todas éstas deben ajustarse a sus N.E.E.; y, ligadas a lo anterior, también debe haber adecuaciones pertinentes del entorno, las ayudas técnicas y la adaptación de materiales que permitan o faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje, como medidas que hacen posible el acceso al currículum.

A pesar de que la visión desempeña un papel primordial para el aprendizaje y de que los alumnos con DVC necesitan equipos especiales o una adaptación de los procesos o de los materiales educativos para aprender eficazmente, según Cruickshank (1986, citado en Jover, Navas y Sampascual, 2008), de todos los niños con discapacidades, los ciegos o con debilidad visual son los que con mayor facilidad se integran en aulas ordinarias.

En este trabajo se habla de una Educación Preescolar, los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños, en este período desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social.

La educación preescolar interviene justamente en ese periodo y permite a los niños su tránsito del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias.

El Jardín de Niños constituye un espacio propicio para que los pequeños convivan con sus pares y con adultos y participen en eventos comunicativos más ricos y variados que los del ámbito familiar, esas experiencias constituyen al desarrollo de la autonomía y la socialización de los pequeños (Secretaría de Educación Pública, SEP 2004).

De este modo la educación preescolar, además de preparar a los niños para una trayectoria exitosa en la educación primaria, puede ejercer una influencia duradera en su vida personal y social.

El presente trabajo tiene una gran importancia en la psicología educativa ya que esta se ocupa del estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje a fin de comprender y mejorar tales en situaciones o actividades educativas de los sujetos.

Por tal motivo consideramos que este trabajo es relevante en la psicología educativa, porque el objetivo principal fue mejorar la enseñanza-aprendizaje de la niña con ceguera de cuatro años, logrando una inclusión educativa. Esto mediante el uso de estrategias adecuadas a sus habilidades.

MARCO TEÓRICO.

CAPÍTULO 1. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

A continuación se hace un recorrido histórico de la Educación Especial, concebida por Bautista (1993), como aquella dirigida solo a un tipo de alumnos, aquellos que tenían un cierto déficit; seguido por el proceso de institucionalización que tiene su mayor auge hacia finales del siglo XVII y principios del XIX. Con el paso del tiempo el término que se utiliza es Necesidades Educativas Especiales (NEE) que implica que para que el alumno logre los fines de la educación requiere de determinadas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material; llegando así a una visión más completa e integradora de la educación aunque este enfoque fue considerado insuficiente ya que no tiene en cuenta a un amplio número de alumnos que necesitan una respuesta educativa individualizada, es ahí donde surge la inclusión educativa que como lo menciona Marchesi, y cols (2001) se basa fundamentalmente en la defensa de los derechos de los niños a la integración y en la necesidad de crear una reforma profunda de los centros docentes que haga posible una educación de calidad para todos ellos sin ningún tipo de exclusión.

1.1. Conceptualización de Educación Especial.

La educación especial se utiliza para designar a un tipo de educación diferente a la ordinaria, que transcurría por un camino paralelo a la educación general; de tal forma que el niño al que se le diagnosticaba una deficiencia, discapacidad o minusvalía, era segregado a la unidad o centro específico. La educación especial iba dirigida a un tipo de alumnos, aquellos que tenían un cierto déficit, que les hacía parecer bastante diferentes al resto de alumnos considerados como normales (Bautista, 1993).

García (1998 citado en Castanedo, 2001) recoge del artículo 26 de la Ley 13/1982 de 7 de Abril de Integración social de los minusválidos (BOE, 30-04-82) lo que se entiende por educación especial:

“Es un proceso integral, flexible y dinámico, que se concibe para su aplicación personalizado y comprende los diferentes niveles y grados de enseñanza, particularmente los considerados obligatorios y gratuitos, encaminados a conseguir la total integración social del minusválido” (p. 34).

Este mismo autor traza ciertos objetivos que debería tener la Educación Especial:

1. Superación de las deficiencias y de las consecuencias derivadas de las mismas.
2. La adquisición de conocimientos y hábitos que la doten de la mayor autonomía posible.
3. La promoción de todas las capacidades del minusválido para el desarrollo armónico de su personalidad.
4. La incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo que permita a los minusválidos servirse y realizarse a sí mismos.

Hewett y Forness (1984 citados en Castanedo, 2001) definen la educación especial como una adaptación de los enfoques típicos de enseñanza para acomodarse a las características únicas de aprendizaje de los sujetos excepcionales. Por sujetos excepcionales se refieren a alumnos que presentan características físicas, mentales, comportamentales o sensoriales que difieren significativamente de aquellas que tienen la mayoría de los niños y jóvenes de su edad

Por otra parte para Taylor y Sternberg (1989), la educación especial consiste en ofrecer instrucción que haya sido diseñada específicamente para hacer frente a las necesidades educativas de alumnos excepcionales e implica el ambiente físico,

los procedimientos de enseñanza, el uso de material psicopedagógico, y el equipo pedagógico (citados en Castanedo, 2001).

Es muy importante proporcionar, desde una visión general, cómo ha transcurrido la atención a las personas con deficiencias, discapacidades o minusvalías a lo largo de la historia. Los antecedentes del nacimiento de la educación especial se pueden situar a finales del siglo XVIII, que se caracteriza por la ignorancia y el rechazo hacia los sujetos excepcionales (Bautista, 1993).

Desde sociedades antiguas era normal el infanticidio cuando se observaban anomalías en los niños. Durante la edad media, la iglesia condenó el infanticidio, pero aceptó la idea de atribuir a causas sobrenaturales las anomalías que padecen las personas, se les consideraba poseídas por el demonio y otros espíritus infernales y se les sometía a prácticas exorcistas. Los deficientes mentales eran ingresados en orfanatos, manicomios, prisiones y otros tipos de instituciones estatales; allí eran encerrados junto con delincuentes, ancianos, pobres..., despiadadamente.

Los cambios más importantes en la Educación se han producido a finales de los setenta y comienzos de los años ochenta del siglo XVIII. Se inicia la escolarización conjunta de alumnos normales y discapacitados, con lo que toda la Educación fue positivamente afectada y en particular la Educación Especial; los alumnos con discapacidades fueron admitidos en el sistema educativo (público) como alumnos con necesidades educativas especiales.

A finales del siglo XVIII y primeros del XIX, se inicia el periodo de institucionalización especializada de las personas con deficiencias, y es a partir de entonces cuando podemos considerar que surge la Educación Especial.

La sociedad empieza a formar conciencia de la necesidad de atender a este tipo de personas, aunque tal atención se conciba, en un principio, más con carácter

asistencial educativo. Las ideas que predominaban era que había que proteger a la persona normal de la no-normal, es decir, se creía a ésta última un peligro para la sociedad; también se encontraba la actitud inversa, donde se consideraba que hay que proteger de esta sociedad al minusválido o disminuido, que sólo le puede acarrear daños y perjuicios. El resultado de estas ideas es el mismo, al deficiente se le separa, se le segrega, se le discrimina (Bautista, 1993).

A mediados del siglo XVII, el maestro español Jacobo Pereira, residente en Francia, se interesa por los sordomudos, enseña el lenguaje e inventa una sencilla máquina que permite hacer simples cálculos matemáticos. La historia moderna de la Educación Especial y el tratamiento del *Deficiente Mental* (DM) se inicia con Jean Marc Gaspar Itard, quien como Pereira, trabaja con sordomudos en Paris. Itard en el año de 1800, enseñó al *Niño Lobo de Aveyron*, durante cinco años intensivos, los rudimentos del lenguaje y la conducta, con lo que demostró que el niño DM puede ser educado.

Los antecedentes de la educación especial en México se remontan a la segunda mitad del siglo XIX cuando se crearon escuelas para sordos y ciegos. En 1915 se fundó en Guanajuato la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental y posteriormente se diversificó la atención a niños y jóvenes con diferentes discapacidades, sobre todo por medio de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela de Orientación para Varones y Niñas, y la Oficina de Coordinación de Educación Especial.

A fines de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, el servicio de educación especial prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los servicios de carácter indispensable como los Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados B para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

Los servicios complementarios como los Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados A prestaban apoyo a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) (SEP, 2002).

La primera clasificación de Deficiencia Mental o Retardo Mental (RM) fue realizada por el psicopedagogo belga Ovide Decroly (1871-1932), quien elaboró métodos de enseñanza de la lecto-escritura. Fundó el Instituto Laico de Enseñanza Especial y además la reconocida escuela "L' Ermitage", en Suiza.

Otras grandes contribuciones al desarrollo de la educación especial han sido ejecutadas por diferentes profesionales de la medicina, psicología y pedagogía, dedicados al campo de las personas excepcionales. María Montessori (1870-1952), seguidora de Séguin, fundó la Casa del Bambini, elaboró técnicas de entrenamiento sensorial aplicadas a DM y niños marginados que vivían en los asilos de Roma. Marianne Frostig creó un método de Evaluación de la Percepción Visual, una prueba psicológica que explora la relación de los trastornos de la percepción visual con los problemas de aprendizaje y adaptación escolar, lesiones cerebrales y otros trastornos (citados en Castanedo, 2001).

A partir de 1993 en México, como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3o constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación (2000), se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento.

Así como también se menciona en el artículo 41 constitucional que la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios (Ley General de Educación 2000).

Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron, en primer lugar, combatir la discriminación, la segregación y la “etiquetación” que implicaba atender a las niñas y los niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general. En esos servicios, la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico, pero atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo; en segundo lugar, dada la escasa cobertura lograda, se buscó acercar los servicios a los niños de educación básica que los requerían (SEP, 2002).

Hasta finales del siglo XIX se consideraba que las personas con alguna deficiencia o discapacidad, debía ser recluido en instituciones especiales para ser atendidos. Pero a principios del siglo XX en el año de 1993 surge un gran cambio, al considerar a estas personas en el ámbito educativo como alumnos con necesidades educativas especiales como revisaremos en el siguiente apartado.

1.2. Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)

Indicar que un alumno presenta necesidades especiales es una forma de decir que, para el logro de los fines de su educación, precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material (Arnaiz, y Martínez, 1998).

La reorientación de la educación especial tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias. Este hecho impulsó la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de necesidades educativas especiales.

Como menciona Bautista (1993), el término necesidades educativas especiales (N.E.E.) aparece por primera vez en el informe Warnock (1978), esto inspiró a la nueva Ley de Educación 1981 en Gran Bretaña a reconsiderar el concepto, el cual menciona que se considera que un niño o niña necesitan una educación especial si tienen alguna dificultad en el aprendizaje que requiera una medida educativa especial, es decir, es una ayuda educativa adicional o diferente respecto a las que se utilizan para los niños que asisten a las escuelas normales.

El informe Warnock decretado por Mary Warnock reconoce que agrupar las dificultades de los niños en términos de categorías fijas no es beneficio ni para los niños, ni para los maestros, ni para los padres, y señala cuatro razones principales:

1. Muchos niños están afectados por varias discapacidades.
2. Las categorías confunden qué tipo de educación especial es necesario, ya que promueve la idea de que todos los niños que están en la misma categoría tienen similares necesidades educativas.
3. Las categorías, cuando son la base para la provisión de recursos, no los proporcionan a aquellos niños que no se ajustan a las categorías establecidas.
4. Las categorías producen el efecto de etiquetar a los niños de forma negativa (Marchesi, y cols., 2001).

En México tal concepto surgió en la década de los sesenta; planteando que ningún niño debe considerarse ineducable, reivindica la educación como un derecho para todos y establece que los fines de la educación deben ser los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas que presenten los niños y las niñas; asimismo, reconoce que algunos niños requerirán apoyos distintos o recursos específicos para alcanzar estos propósitos. El concepto de necesidades educativas especiales se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los “Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” (Declaración de Salamanca) y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994.

A partir de esta declaración, en México se definió que un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP, 2002).

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) define al alumno con NEE como aquel que presenta dificultades mayores que los

otros alumnos para seguir el currículo que le corresponde, necesitando como compensación educativa una adaptación curricular (Castanedo, 2001).

Las necesidades educativas especiales se derivan de varias causas: unas pueden ser biológicas, psicológicas y otras sociológicas:

- a) Causas de origen biológico (debidas a factores innatos o hereditarios) determinadas, unas veces, por factores de naturaleza genética o hereditaria (prenatales o perinatales) que cada individuo presenta al nacer y que le son dados al margen de su voluntad, tales como las lesiones, daños, alteraciones con las que se puede nacer (Down, Parálisis cerebral, etc.); y que en otras ocasiones están determinadas por factores biológicos actuales como desnutrición, ingestión de fármacos o drogas, entre otras.
- b) Causas de origen psicológico, debidas a factores propios del individuo, tales como: alteraciones de los procesos internos, tener más o menos inteligencia, tener un temperamento sereno o irritable, etc.
- c) Causas de origen sociológico, como: el nivel cultural, económico, el recibir malos tratos, etc.

En el lenguaje profesional se utilizan diversos términos para comunicarse entre los diferentes campos y disciplinas que se dedican a los niños y jóvenes excepcionales: niños atípicos, alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos especiales, alumnos o niños excepcionales, discapacidad/es, minusválidos, etc. La utilización práctica de cada una de estas etiquetas se debe a lo que cada una de éstas describe. Para Castanedo (2001) el tipo de término que se utiliza depende de la función del contexto profesional de intervención: en educación es más común el uso de “niños excepcionales”.

El término “excepcional” se utiliza desde 1922, año en que se fundó The International Council for the Education of Exceptional Children o Consejo Internacional para la Educación del Niño Excepcional.

Con este cambio de educación especial a necesidades educativas especiales surgió otro cambio, apostando por una educación integradora en lugar de una educación institucionalizada que se venía dando. La integración escolar permitiría aceptar a alumnos(as) con necesidades educativas especiales (NEE) a escuelas regulares y tener un desarrollo como cualquier otro niño considerado como “normal”. En el siguiente apartado se revisa el tema de integración educativa para comprender en que consiste este proceso.

1.3. Integración educativa.

Históricamente, el término “integración” ha tenido un sentido de demarcación con relación a las prácticas de segregación que consisten en aislar a los alumnos discapacitados o con dificultades de Adaptación o de Aprendizaje (ADDAA). Sin embargo, grupos de jóvenes con dificultades no han sido todavía aceptados en escuelas regulares, y muy particularmente los niños que presentan una discapacidad física o intelectual (Doré, Wagner y Brunet, 2002). Las tendencias actuales van más allá de una educación institucionalizada y apuestan a un cambio por una educación integrada.

Durante las últimas décadas del siglo XX la orientación de la educación ha cambiado hacia una visión más completa e integradora. También, la condición de los alumnos con discapacidad que no podían acceder a los contenidos escolares comunes ha empezado a cambiar en función del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y de las respuestas educativas que deben dar las escuelas a las necesidades de estos alumnos.

La filosofía de la integración escolar se fundamenta básicamente en el principio de normalización, este principio lleva implícito como referente el concepto de normalidad, que puede ir cambiando de acuerdo al tiempo y al lugar donde se maneje.

Bautista (1993) menciona que la integración debe estar basada, en principios tales como el de normalización, que viene a significar que el alumno con necesidades educativas especiales desarrolle su proceso educativo en un ambiente lo menos restrictivo posible, lo más normalizado posible.

La formulación de Keith (1975 citado en Bautista 1993) en donde dice “La integración como filosofía significa una valoración de las diferencias humanas”, esto es que las diferencias no se van a eliminar, pero se trata de aceptar su existencia como distintos modos de ser dentro de un contexto social, que pueda ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el desarrollo máximo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades de vida normal.

Y como lo menciona también González (1997), no es posible trabajar a favor de la integración de las personas o grupos con necesidades educativas especiales, sin la complementación interdisciplinaria e inter-institucional entre todos aquellos dedicados a problemáticas similares.

Para Bautista (1993) la integración supone que:

- a) Un niño que se escolariza por primera vez y que por sus características debió haber sido dirigido al centro especial, es acogido en el centro ordinario.

- b) Niños que están en un aula ordinaria y que en otras circunstancias pasarían a un área restrictiva, van a permanecer en el aula ordinaria.

Para poder llevar a cabo la integración se debe tomar en cuenta una serie de premisas como son:

1. La integración es un proceso difícil, complejo y depende de muchas circunstancias: del propio niño o niña, del centro y de la familia; cada caso requiere un estudio y un tratamiento determinados.

2. Existen distintas situaciones o modalidades de integración. No siempre será posible que el alumno se integre en el aula ordinaria de una escuela ordinaria, que esto sería lo ideal, pero hay casos en los que su modalidad de integración deba ser otra.
3. La ubicación de un niño no será siempre en un lugar o ambiente determinado, sino que, mediante revisiones periódicas, se intentará proporcionar situaciones que supongan un mayor nivel de integración.
4. Este proceso de integración debe iniciarse con la valoración e identificación de las necesidades educativas especiales del alumno y lleva aparejado el proporcionarle las ayudas personales, materiales, adaptaciones curriculares, etc., que posibiliten un mayor desarrollo.
5. La integración no supone, sólo ubicación física en el ambiente menos restrictivo posible, sino que significa una participación efectiva en las tareas escolares.

La Dirección de Educación Especial del Distrito Federal (1994), considera los siguientes niveles de integración:

- a) Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en turno alterno.
- b) Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales, saliendo del aula regular de manera intermitente.
- c) Integrado al plantel asistiendo a aulas especiales para su educación especial y compartiendo actividades comunes y recreos.
- d) Integrado al plantel por determinados ciclos escolares: educación regular y después educación especial, educación especial y después educación regular, y ciclos intercalados entre educación regular y educación especial.

El modelo de integración que se establezca en un país, región o escuela va a estar más relacionado con las características específicas del contexto que con las limitaciones del propio niño. El problema no radica en determinar los perfiles de los niños para ser candidatos a integrarse a la escuela regular., la cuestión es analizar si las características de la escuela son las apropiadas para integrar a los niños (García, et al., 2000).

La sociedad se enfrenta, desde hace algunos años, al problema de los servicios educativos ofrecidos a los alumnos con dificultades, ya sea de adaptación o de aprendizaje. La noción de integración escolar es una construcción conceptual de naturaleza histórica que aparece a finales de los años sesenta. Es la expresión de formas novedosas de considerar la sociedad, la escuela y ciertas poblaciones históricamente marginadas (Doré, Wagner y Brunet, 2002).

La integración, desarrolla en todos los alumnos actitudes de respeto y de solidaridad hacia sus compañeros con mayores dificultades, lo que es uno de los más importantes objetivos de la educación; es el proceso que permite a los alumnos que normalmente han estado escolarizados fuera de los centros ordinarios que ahora sean educados en ellos.

Según Marchesi y Martín (1990), integración educativa es incorporar a la escuela ordinaria a los alumnos de los centros especiales junto con todos los recursos técnicos y materiales que en ellos existan.

La integración escolar como lo define Birch (1974 citado en Bautista, 1993). es un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, con base en sus necesidades de aprendizaje.

En México, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, emitido por la SEP (1996), ha definido la integración educativa de los alumnos con discapacidad

como, el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje. Las estrategias para acceder a dicho currículo pueden ser los servicios escolarizados de educación especial, o en la escuela regular el apoyo psicopedagógico de personal especializado en la propia escuela a la que asista el menor.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se reconoce la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad. Asimismo se establece como uno de los objetivos estratégicos de la política educativa alcanzar la justicia y equidad educativas. Entre las líneas de acción destacan las siguientes: establecer el marco regulatorio (así como los mecanismos de seguimiento y evaluación) que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país; garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que requieren de educación especial, y establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes (SEP, 2002).

Como consecuencia de los cambios en la orientación de los servicios de educación especial se promovió su reorganización y, al mismo tiempo, se estableció la medida de que la guía para el trabajo educativo con los alumnos con necesidades educativas especiales serían los programas de educación básica vigentes en ese momento. Esta reorganización se realizó del modo siguiente:

- a) Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos en los siguientes términos: “institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad”. Los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los

planes y programas de estudio generales. Asimismo, se organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a alumnos con distintas discapacidades a un mismo grupo.

- b) Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. Estas unidades se formaron principalmente con el personal que atendía los servicios complementarios; igualmente, se promovió la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para los jardines de niños.
- c) Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros (SEP, 2002).

Con lo anterior entonces podemos decir que todos los niños, con necesidades educativas especiales que así lo requieran, deben tener el derecho de ser integrado en un aula regular, ya que el propósito de la integración educativa es encontrar la mejor situación para que cada alumno se desarrolle lo mejor posible en el contexto escolar.

La realidad de la integración escolar lleva a derivar dos conceptos fundamentales: la integración propiamente dicha y la "inclusión", ésta última definida por Doré, et al. (2002) como en la que todos los niños deben ser incluidos en la vida social y educativa de su clase, de su comunidad, y no solamente acomodados físicamente en el esquema escolar normal. Las escuelas incluyentes ponen el acento en la forma de construir un sistema que toma en cuenta las

necesidades de cada uno de sus alumnos y que es estructurada en consecuencia de éstos.

La integración educativa no cubrió del todo las expectativas que se tenían, ya que solo se incorporaban a alumnos de centros especiales a escuelas regulares dejando de lado su objetivo principal que era la atención de alumnos(as) con nee. Es en este momento donde surge el termino de inclusión educativa que propone educar a alumnos(as) con necesidades educativas especiales en escuelas regulares y no solo integrarlos a las instalaciones, el cual será revisado en el siguiente apartado.

1.4 Inclusión Educativa.

La integración no debe entenderse como un movimiento que trata solamente de incorporar a los alumnos de los centros específicos a la escuela ordinaria, sino que su objetivo principal es la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Este enfoque fue considerado insuficiente en la medida en que limita la integración educativa y no tiene en cuenta a un amplio número de alumnos que también necesitan una respuesta educativa individualizada.

Esta insatisfacción con las interpretaciones parciales de la integración es lo que ha conducido a modificar la terminología y a proponer que el principal objetivo de los cambios, es *educar a los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria* (Hegarty, Pocklington y Lucas, 1981, Citado en Marchesi, y cols.. 2001).

Es aquí donde surgen las escuelas inclusivas, cuyo concepto supone una manera más radical de entender la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos y se basa fundamentalmente en la defensa de los derechos de los niños a la integración y en la necesidad de crear una reforma profunda de los centros

docentes que haga posible una educación de calidad para todos ellos sin ningún tipo de exclusión (Marchesi, y cols., 2001).

La diferencia más destacada entre la inclusión y la integración es que las escuelas “integran” a los niños discapacitados, llevándolos a sus instalaciones, pero de acuerdo a las condiciones de la escuela. En este caso la escuela no prevé ningún cambio para acomodarse y satisfacer diversas necesidades.

En cambio, la educación inclusiva procura adaptar sistemas y estructuras para satisfacer necesidades, como: adaptaciones del currículo escolar, de los edificios, de las actitudes y valores, del lenguaje, imágenes y modelos de rol, son algunos de los cambios necesarios para pasar de la integración a una auténtica inclusión.

El movimiento hacia las escuelas inclusivas procede en gran medida en el campo de la educación especial y se ha planteado para conseguir un espacio profundo en la educación que sea capaz de integrar a todos los alumnos.

Muchas veces se interpreta la “inclusión” como un simple enunciado acerca del entorno en el que se educa a los niños: en las escuelas normales, frente a las escuelas especiales.

Por su parte Sebba y Sanchdev (Citados en Gross, 2004) mencionan que la educación inclusiva describe el proceso por el que una escuela intenta responder a todos los niños como individuos, reconsiderando y reestructurando su plan curricular y destinando recursos para reforzar la igualdad de oportunidades. Mediante este proceso, la escuela se capacita para aceptar a todos los niños y, de ese modo, reduce la necesidad de excluirlos.

Lo que puede ayudar para una efectiva inclusión es:

- El tiempo y el trabajo dedicado en clase de educación personal y social. Con esto los niños pueden pensar en los efectos de los insultos, dentro y fuera de los grupos y los patrones de amistad en su clase y escuela.

- El trabajo curricular. Ayudar a los alumnos a comprender mejor la experiencia de otros que no pueden ver, oír, comprender o ser capaces de utilizar su cuerpo como ellos lo hacen, así comprenderemos de qué forma podemos, como individuos y como sociedad, “capacitar” o “discapacitar” a las personas con dificultades de aprendizaje o trastornos físicos y sensoriales (Rieser y Mason, 1990, citado en Gross, 2004).
- Las escuelas tienen que plantear cómo estimular la interacción. De manera que los niños participen de forma activa desde el primer momento, en vez de quedar marginados por otros miembros del grupo.

Muchas veces los profesores no confían en su capacidad de llevar adelante unas clases inclusivas, esto se puede evitar si ellos aceptan que no precisan en absoluto de un conocimiento detallado de la discapacidad concreta del niño, es por eso que el profesor (a) debe ser capaz de:

- Trabajar con un especialista.
- Elaborar el oportuno plan de acción.
- Buscar la retroinformación regular del niño.

Con lo revisado en este capítulo podemos darnos cuenta de la evolución de la educación especial a la inclusión educativa. En donde antes se les consideraba enfermos y se les recluía en centros especializados a las personas con discapacidad, actualmente se les considera personas con necesidades educativas especiales que pueden tener una educación regular, acceso a las mismas oportunidades no solo educativas sino sociales, económicas, políticas, etc.

Por lo tanto en el siguiente capítulo es fundamental conocer sobre el tema de la ceguera, que es la discapacidad que da lugar a las necesidades educativas especiales de la niña que será atendida en la intervención propuesta para su inclusión educativa a nivel preescolar.

CAPÍTULO 2 CEGUERA.

En este capítulo se abordará el tema sobre el funcionamiento del ojo con el propósito de que pueda entenderse el proceso que implica la visión, que como lo menciona González (1990) es la facultad sensorial de percibir y reconocer formas, tamaños y colores de objetos luminosos o iluminados; después de esta previa y breve revisión anatómico-funcional del ojo, pasaremos al concepto de ceguera que es la parte central de este trabajo.

2.1 Funcionamiento del ojo (anatomía y fisiología del ojo)

Para Bueno y Toro (1994), el ojo es un órgano par situado a ambos lados del plano sagital protegido por grasa y tejidos blandos y por las paredes óseas que componen las cavidades orbitarias, donde además del globo ocular, se alojan el nervio óptico, los músculos oculares, la glándula lagrimal, vasos y nervios.

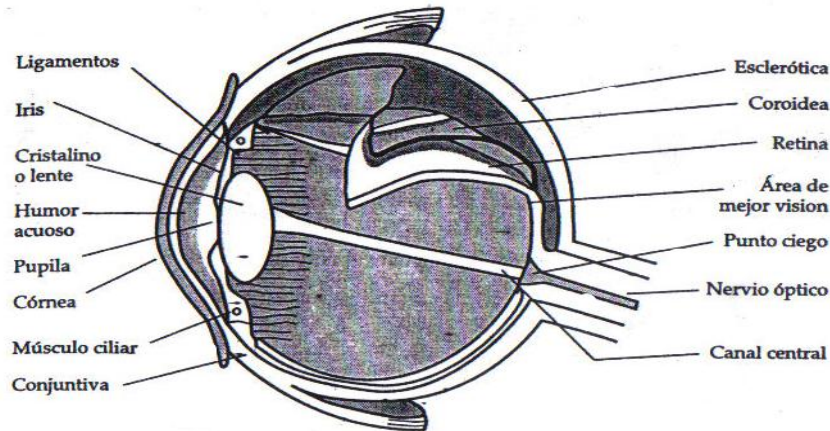
El sistema visual que se inicia en el glóbulo ocular, se continúa por las vías ópticas hasta llegar a los centros ópticos. Las vías ópticas que transportan los estímulos luminosos, están representados por dos nervios ópticos: el quiasma óptico y las dos bandas ópticas.

El ojo gira libremente en todas las direcciones gracias a seis músculos, los músculos extrínsecos, los cuatro rectos y los dos oblicuos, que tienen su origen en las paredes de la órbita y se insertan en la esclerótica. El ojo puede girar alrededor del eje vertical hacia la nariz (aducción), o hacia la sien (abducción); sobre el eje transversal, en elevación y en descenso; y sobre el eje anteroposterior (torsión), hacia dentro (intorsión), y hacia fuera (extorsión). En cada movimiento de los ojos intervienen varios músculos al mismo tiempo, actuando cada músculo predominante uno de cada uno.

El ojo tiene un funcionamiento similar a una cámara oscura cuyo objetivo está constituido por el conjunto de medios transparentes que, de afuera a dentro, son: la capa delgada de lágrimas, la córnea, el humor acuoso, el cristalino, el vítreo

y las primeras capas de la retina, previas a los conos y a los bastones. Transparencia, curvatura e índice de refracción de los diversos medios, así como la regularidad de las superficies limitantes, dan como resultado la formación de la imagen a nivel de la capa sensible de la retina. Tal disposición permite que los rayos penetren en el ojo y convergen progresivamente hasta unirse en la capa sensible de la retina, formando la imagen de los objetos, esto ocurre en el ojo normal (Bueno y Toro, 1994).

Esquema del ojo humano. Corte sagital del globo ocular.



Esquema 1. Gómez (2002)

Para González (1990), la visión a nivel popular es la capacidad de percibir cosas a través del sentido de la vista y más específicamente es la facultad sensorial de percibir y reconocer formas, tamaños y colores de objetos luminosos o iluminados, lo cual implica percepción de figura, forma cromática y luminosa.

Allen (1979 citado en Bautista, 1993) menciona que la visión es la función del ojo, esta función puede subdividirse en el sentido de la forma, el sentido cromático y el sentido luminoso:

- El Sentido de forma es la facultad que tiene el ojo de percibir la figura y la forma de los objetos; también se conoce con el nombre de agudeza visual. La mayor agudeza visual se consigue en una porción de la retina llamada mácula cuando se dirige la mirada directamente a un objeto, esto es lo que constituye la visión central. El espacio en el que puede ser visto un objeto mientras la mirada permanece fija en un punto determinado es el campo visual. Su amplitud está en función del tamaño y del color del objeto, de la intensidad de iluminación, del contraste entre el objeto y el fondo, así como del estado de adaptación del ojo a la luminosidad del ambiente.
- El Sentido cromático es la facultad que tiene el ojo para distinguir los colores. Conciernen a los conos, órganos visuales terminales de los que depende, además, la agudeza visual. Los conos se concentran en mayor número en la mácula, por lo cual la mayor agudeza visual y discriminación del color corresponde a esta zona de la retina. La extensión del campo para los colores está en función del tamaño, brillo.
- El Sentido luminoso es la facultad que tiene el ojo de distinguir gradaciones en la intensidad de iluminación. Viene determinado por la mínima cantidad de luz necesaria para que un objeto permanezca visible, o por la más pequeña diferencia de iluminación que pueda apreciarse. La acomodación de la sensibilidad de la retina a la intensidad de la luz se conoce con el nombre de adaptación.

La visión, como lo menciona Gómez (2002), es el resultado de una sincronización compleja de estructuras intrincadas, actividad muscular coordinada, reacción fotoquímica e impulsos eléctricos”. Sin embargo, el uso eficiente de la vista depende en gran medida del estado del ser humano en su totalidad. No se puede predecir con exactitud cómo una persona usará la vista que posee, pero por el momento se puede intentar entender en qué consiste el proceso visual.

Los rayos luminosos recorren las estructuras del ojo y llegan al punto en que se convierten en impulsos eléctricos, que el nervio óptico transmite y que el cerebro interpreta.

El proceso visual, como lo menciona Gómez (2002), se da de la siguiente forma:

El proceso inicia en la *córnea* que es una membrana fina localizada en la parte externa del ojo, ésta ayuda a enfocar la luz (imagen) que entra al ojo. Seguido por el *iris* que está compuesto por músculos circulares y radiales localizados detrás de la córnea, los cuáles ajustan la cantidad de luz que entra al ojo. Sigue la *pupila* la cual es un área abierta rodeada por el iris, que varía de tamaño de acuerdo con la cantidad de luz que entra al ojo. El lente o *crystalino* es la estructura que trabaja con la córnea para enfocar la luz (imágenes). Se redondea al enfocar objetos cercanos y se alarga al enfocar los lejanos. La *retina* es el forro interno del ojo sensible a la luz, las imágenes enfocadas por el cristalino y por la lente son enfocadas en la retina. *Por ultimo el nervio óptico* que es el nervio que conduce hacia el cerebro las imágenes captadas por el ojo.

Después de conocer esto, podemos entender el proceso visual, la luz penetra en la córnea y continúa por el humor acuoso, un líquido claro localizado detrás de la córnea, pasa después por la pupila, que es una abertura rodeada por el iris, la luz pasa por el cristalino, una lente biconvexa, una vez que ha atravesado el cristalino pasa por el cuerpo vítreo, que parece gel; éste se conoce con el nombre del humor vítreo o acuoso, después de pasar por el cuerpo vítreo la luz llega a la retina; de aquí la imagen es enviada al nervio óptico. Cuando las células de la retina son estimuladas por los rayos de luz que han pasado a través de varias estructuras del ojo, hay una reacción química que provoca impulsos eléctricos, los cuáles viajan por el nervio óptico hacia el cerebro. El cerebro actúa sobre estos impulsos para interpretarlos. En ese momento sucede el fenómeno llamado percepción.

Como podemos darnos cuenta el ojo es un órgano importante del ser humano que permite tener una percepción visual del medio que nos rodea, al tener una alteración en alguna de sus estructuras provoca dificultades en la visión evitando en algunos casos que las personas lleven una vida normal.

Para este proyecto se trabajó el tema de la ceguera con una niña de cuatro años que presenta esta discapacidad, por lo cual en el siguiente apartado se define este concepto.

2.2 Definición de Ceguera.

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS), la discapacidad visual es aquella visión menor de 20/400 ó 0.05, considerando siempre el mejor ojo y con la mejor corrección. Se considera que existe ceguera legal cuando la visión es menor de 20/200 ó 0.1 en el mejor ojo y con la mejor corrección.

La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), señala que la discapacidad visual puede considerar a la ceguera o debilidad visual; entendiendo por ceguera, la ausencia total del sentido de la vista que le impide a la persona valerse por sí misma en actividades que requieren exclusivamente de la capacidad de ver, y por debilidad visual, la reducción significativa del sentido de la vista, el cual independientemente del tratamiento que se realice, ya sea cirugía o el uso de elementos de apoyo (lentes, lupas, microscopios u otros), sigue limitando a la persona para valerse por sí misma, ambas pueden originarse de forma congénita o de manera adquirida (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2004).

Es importante tener claro que no es lo mismo una persona con debilidad visual que una persona ciega o invidente; cuando se hace referencia a sujetos con debilidad visual o baja visión, se comprende a las personas que, a pesar de una reducción considerable de su capacidad visual, poseen partes que posibilitan leer y

escribir en tinta de forma habitual, e incluso, obtener éxito total en determinadas tareas de la vida común; hablar de ciegos o invidentes, comprende a las personas que carecen de resto visual o que aún teniéndolo, sólo posibilita la orientación a la luz, percibir volúmenes, colores, y leer grandes titulares pero no permite el uso habitual de la lecto-escritura en tinta (Bautista, 1993).

Un ciego es una persona como las demás, con un aparato psíquico similar, que representa el mundo de una forma diferente y por tanto adapta su desarrollo a la información sensorial de la que dispone.

Los niños y jóvenes con Deficiencia Visual y Ceguera (DVC) forman un grupo heterogéneo: entre ellos se dan diferencias en cuanto al tipo de déficit visual, grado de limitación, y la extensión en la que la pérdida visual interfiere con su funcionamiento cotidiano. Algunos niños han nacido con un déficit visual, otros lo han adquirido después del nacimiento. En algunos la visión es estática, en otros fluctúa. Algunos requieren mucha luminosidad, otros poca. Unos pueden distinguir colores, otros tienen ceguera a los colores total o parcial. Pero en algunos los aparatos ópticos y los lentes correctivos no mejoran su visión, en otros si (Castanedo, 2001).

Es decir su desarrollo no es homogéneo ya que existen diferencias notables entre las personas que nacieron privadas de visión y las que le sobrevino en épocas posteriores de la vida tras un aprendizaje con experiencias visuales al menos los 2 ó 3 primeros años de la vida. En el caso de las personas con ausencia de visión congénita se produce una limitación importante de acceso a la información procedente del medio.

En cuanto a las características educacionales de los sujetos de baja visión, Barraga (1992, citado en Bueno, Espejo, Rodríguez y Toro, 1999) estableció cuatro grupos de niveles de discapacidad visual:

- Ceguera. Carencia de visión o sólo percepción de luz.
- Discapacidad visual profunda. Dificultad para realizar tareas visuales gruesas. Imposibilidad de hacer tareas que requieren visión de detalle.
- Discapacidad visual severa. Posibilidad de realizar tareas visuales con inexactitudes, requiriendo adecuación de tiempo, ayudas y modificaciones.
- Discapacidad visual moderada. Posibilidad de realizar tareas visuales con el empleo de ayudas especiales e iluminación adecuada similares a las que realizan los sujetos de visión normal.

Otro criterio de clasificación desde el punto de vista educativo, es el que responde a la capacidad visual para utilizar el sistema lectoescritor, en tinta de manera funcional (Bueno y Ruiz, 1994 citado en Bueno, et al., 1999):

1. Personas con deficiencia visual grave sin restos aprovechables para la lectoescritura funcional en tinta. Corresponde a las personas con ceguera y a personas con pobre resto visual, aunque puedan leer grandes titulares en tinta e incluso textos con ayuda de auxiliares específicos estáticos, y que han de recurrir al braille.
2. Personas con deficiencia visual grave con restos para la lectoescritura en tinta. El acceso a la lectura y escritura en tinta corresponde a las personas del grupo de baja visión con una relativa capacidad visual, necesiten o no el uso de lentes e instrumentos específicos en el desempeño de estas actividades.

De acuerdo a la concepción de ceguera y debilidad visual existen diversas causas que provocan esta discapacidad, algunas curables con cierto tratamiento. Es por eso que en el siguiente apartado se explican las principales causas que afectan la visión.

2.3 Etiología

Según Corn (1983 citado en Castanedo, 2001), tres componentes contribuyen a la visión: a) el fisiológico, las funciones ópticas del ojo, incluyendo la agudeza, el campo, la fijación y la acomodación; b) las capacidades individuales, como son la inteligencia, la cognición, la percepción y la integración sensorial; y c) las condiciones ambientales, incluyendo el color, el contraste, la iluminación, el tiempo de visionado y la distancia de la visión.

Una persona puede sufrir problemas en su sistema visual en cualquier momento de su vida. Las condiciones, con frecuencia de origen desconocido y que se presentan al nacer, se denominan anomalías de desarrollo o condiciones genéticas. Las condiciones hereditarias existen al nacer, aunque el efecto puede aparecer en años posteriores. Los accidentes son también causa de impedimentos visuales adquiridos (Kanski, 1996 citado en Miñambres, 2004).

A continuación se muestra el siguiente cuadro donde se describen las principales causas en niños y jóvenes que afectan la visión:

Principales causas que afectan la visión

CAUSA	CONCEPTO	EFECTOS
Tracoma (Adquirida)	Infección. Aparición de granulaciones conjuntivales, a las que sigue la cicatrización.	Mala visión. Es la causa más frecuente de ceguera evitable en todo el mundo.
Queratomalacia (Adquirida)	Alteración de la cornea y la conjuntiva debida a la carencia de la vitamina A.	Progresiva disminución del campo visual, puede provocar ceguera.
Cataratas (Hereditaria, congénita o Adquirida)	Perdida de la transparencia del cristalino que bloquea el paso de la luz necesaria para ver con claridad.	Visión borrosa, distorsionada e incompleta.
Estrabismo (Congénita)	Es la incapacidad para enfocar los ojos en el mismo objeto, a causa de una desviación hacia	Afecta a la agudeza visual y nitidez visual. Campo visual reducido y difuso. Pueden verse dos objetos.

	afuera o dentro de un ojo o ambos.	
Nistagmo (Congénita)	Es la oscilación involuntaria y repetitiva de los ojos.	Afecta a la agudeza visual y dificulta la atención.
Atrofia Óptica (Hereditaria y Congénita)	Lesiones, degeneración o necrosis de las fibras nerviosas. Produce retina.	Alteraciones al campo visual, disminución de la agudeza visual. Percepción de los colores disminuida.
Degeneración Macular (Congénita, Adquirida)	Deficiencia en el desarrollo que provoca procesos degenerativos y destructivos que afectan a la mácula.	Agudeza visual muy baja. Mala percepción de los colores, fotofobia. Ceguera diurna.
Desprendimiento de retina. (Adquirida)	La retina se separa total o parcialmente de las capas exteriores del tejido ocular.	Baja agudeza visual. Reducción del campo.
Retinosis pigmentaria (Hereditaria)	Perdida prematura de la pigmentación de la retina.	Baja agudeza visual. Reducción del campo periférico. Ceguera nocturna. Deficiente visión a colores.
Retinopatía de la prematuridad (Adquirida)	Cuando a los neonatos con bajo peso en incubadoras y se les administra elevados niveles de oxígeno, puede producir crecimiento anormal de vasos sanguíneos y cicatrices en los ojos.	Diversos grados de discapacidad visual. Ceguera total por desprendimiento de retina

Cuadro 1. Miñambres (2004) y Heward (1998).

Una vez descritas las causas que provocan discapacidad visual o ceguera esto para entender el origen, las áreas afectadas y sus efectos a continuación se presentan los porcentajes de la población que padecen esta discapacidad.

2.4 Prevalencia

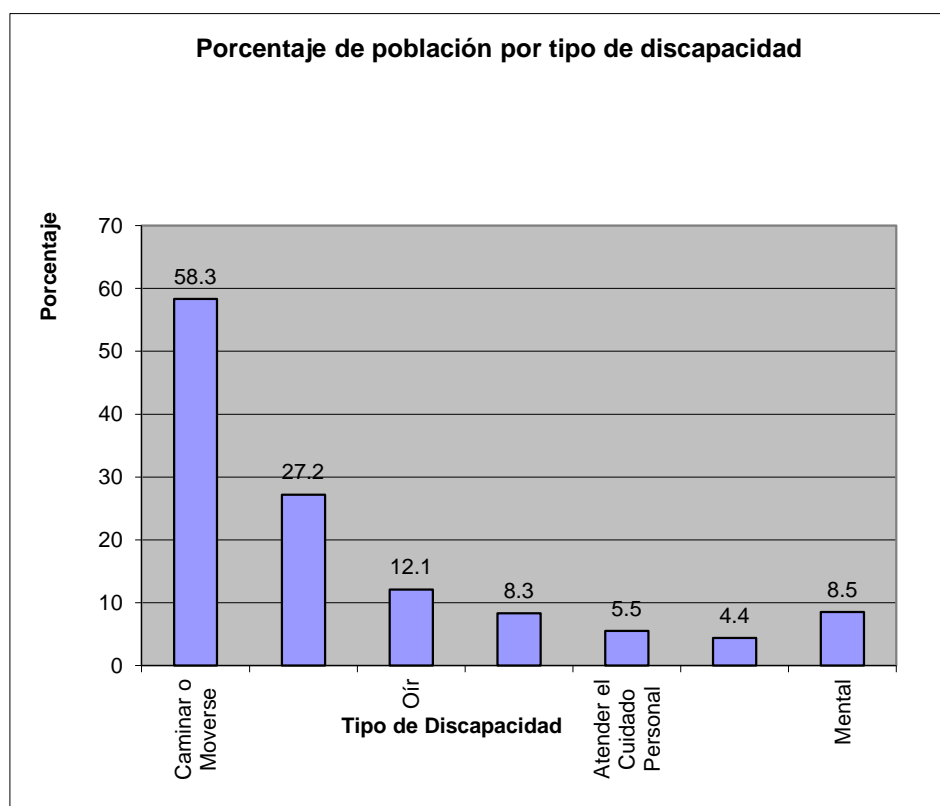
En los EE UU, el Departamento de Educación (1987) identificó en el año 1986 a 32, 367 niños con DVC. Según Tieft y Morse (1987 citados en Castanedo, 2001), aproximadamente el 1% de los niños en edad escolar tienen dificultades visuales. Para la American Foundation for the Blind (Fundación Americana del Ciego), este porcentaje es mucho más elevado de 4% a 12%. Sin embargo, los aparatos correctores existentes (gafas, lentes, etc.) hacen que esta prevalencia sea mucho más baja

El censo de población y vivienda del 2000 identificó que en México existen 2,2 millones de personas que vivían con alguna discapacidad, la mayoría con limitaciones motrices (813,867 personas), en segundo lugar los invidentes o débiles visuales (467,040 personas), seguidos de los discapacitados mentales (289,512 personas) y finalmente las personas con problemas auditivos (281,793 personas) y del lenguaje (87,448 personas). Poco menos de la mitad de este total de discapacitados se halla en el grupo de adultos mayores. Las principales causas de discapacidad se deben a enfermedades previas, seguidas por la edad avanzada, problemas congénitos, lesiones y accidentes (citado en Organización Mundial de la Salud-OMS/México, 2007).

De acuerdo con los resultados obtenidos en el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, en México existían casi cinco personas con discapacidad visual por cada 1 000 habitantes en el país, es decir, poco más de 467 mil personas, de las cuales 32.2% residían en el medio rural (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática INEGI 2004).

En el censo de población y vivienda 2010 (citado en Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2010) se ha encontrado que existen 5 739 270 mexicanos con alguna discapacidad, encontrándose 58.3% con limitación para caminar o moverse (deficiencia motriz), el segundo tipo de limitación más frecuente es la de tener problemas para ver (deficiencia visual) aun usando lentes, con 27.2%; en tercer lugar se encuentra la limitación para oír (deficiencia auditiva) con 12.1%, el

cuarto lugar ocupado por la limitación mental (deficiencia mental) con 8.5%; en quinto lugar encontramos a la limitación para hablar o comunicarse (problemas de lenguaje) con 8.3%; seguida por la limitación para atender el cuidado personal con un 5.5%; y finalmente la limitación para poner atención o aprender (déficit de atención y problemas de aprendizaje) con 4.4% (ver grafica 1).



Gráfica 1. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010)

Las principales causa de ceguera en el mundo occidental son: la retinopatía diabética (30%); la degeneración macular senil (20%); y las cataratas (8,5%). En España en 1988, predominaba la miopía (22,5%); la retinopatía diabética (12,3%); la atrofia óptica (11,7%); las cataratas (8,1%); la retinosis pigmentaria (7,8%); el glaucoma (6,1%); las maculopatias (5,7%); y otras causas (25,5%).

Mientras que en México las causas que originaron la discapacidad visual fueron como primer lugar la edad avanzada, representando un 33.7% de la población afectando a las mujeres (37.7%) en mayor medida que a los hombres (29.5%).

Las enfermedades resultaron ser la segunda causa de discapacidad visual (33%), y las que se ubicaron en primera instancia según la OMS fueron las cataratas, seguida del glaucoma, leucomas corneales, retinopatía diabética, atrofia optical, distrofia retinal y la retinosis pigmentaria. Las enfermedades afectaron más a las mujeres (35.5%) que a los hombres (30.5%).

En tercer lugar se encontraron los accidentes como causa de discapacidad visual, este grupo de población representó el 12.4%. Esta causa de discapacidad se presentó en mayor medida en los hombres (18.8%) que en las mujeres (6.2%).

Finalmente el nacimiento se ubicó como la última causa que provocó la discapacidad visual con apenas 11.2%, esta causa se asocia a descuidos durante el embarazo o bien, a factores hereditarios no atendidos oportunamente, la diferencia entre hombres (12%) y mujeres (10.4%) fue mínima (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2010).

Como anteriormente se explicó existe un cierto porcentaje de la población que padece ceguera, algunas de estas personas aun con tratamiento no presentan mejoría, y en el caso de los niños que se encuentran en un sistema educativo pueden recurrir a un diagnóstico para su posterior intervención en el aula. A continuación se explican los pasos a seguir en un diagnóstico para que un niño con ceguera tenga un mejor desarrollo en todas las áreas.

2.5 Diagnóstico para Ceguera.

El diagnóstico tiene como objetivo la propuesta de soluciones educativas adaptadas a las necesidades y características de los alumnos con ceguera.

De manera global se puede decir que en la faceta del diagnóstico, la evaluación del funcionamiento del ojo y la evaluación psico-pedagógica permiten recoger información sobre su nivel de desarrollo, su comportamiento, tanto en la escuela como fuera de ella, tener conocimientos de sus rasgos diferenciales de personalidad, de sus anomalías de comportamiento, de sus dificultades de aprendizaje, necesaria para aportar las respuestas pertinentes que solucionen las posibles anomalías presentadas (Bueno y Toro, 1994).

Es evidente que en varias ocasiones los niños que padecen ceguera o graves deficiencias visuales cuando llegan a la escuela ya están diagnosticados, no obstante se puede encontrar en clase alumnos que no hayan sido detectados por lo cual a continuación se presentan algunos indicadores que pueden ser de gran utilidad para los maestros(as), (Miñambres, 2004):

a) Afecciones que puede manifestar el alumno:

1. Dolores de cabeza.
2. Náuseas o mareo.
3. Picor o escozor en los ojos.
4. Dolores oculares.
5. Confusión de palabras o líneas.
6. Visión borrosa.

b) Apariencia de los ojos del alumno:

1. Bizqueo (hacia dentro o hacia afuera) en cualquier momento, especialmente al estar cansado.

2. Ojos o párpados enrojecidos.
3. Ojos acuosos.
4. Párpados hundidos.
5. Orzuelos frecuentes.
6. Pupilas nubladas o muy abiertas.
7. Ojos en movimiento constante.
8. Párpados caídos.
9. Asimetría visual.

c) Signos en el comportamiento del alumno:

1. Echar la cabeza hacia adelante al mirar hacia objetos distantes.
2. Corto espacio de tiempo en actitud de atención.
3. Giro de cabeza para emplear un solo ojo.
4. Inclinación lateral de cabeza.
5. Colocación de la cabeza muy cerca del libro al leer o escribir, tener el material muy cerca o muy lejos.
6. Exceso de parpadeo.
7. Tapar o cerrar un ojo.
8. Fatiga inusual al terminar una tarea visual o deterioro de la lectura tras periodos prolongados.
9. Uso del dedo o rotulador como guía.
10. Mover la cabeza en lugar de los ojos.
11. Choque con objetos.

12. Fotofobia, deslumbramiento en interiores y/o exteriores.

13. Guiños frecuentes.

14. Movimientos involuntarios y rítmicos de los ojos.

Una vez realizado el diagnóstico y detectado si existen dificultades visuales, se rescatan las áreas de aprendizaje que requieren mayor estimulación en este tipo de niños con ceguera. Por lo tanto en el siguiente apartado se describe la manera en como los niños pueden aprender y desarrollar sus habilidades en las áreas sensoriales.

2.6 Áreas de aprendizaje de niños con ceguera.

El desarrollo y aprendizaje del sujeto comienza en el momento de nacer y su relación con las necesidades, sentimientos y potencialidades (González, 1995).

La mayor cantidad de información llega al ser humano a través del sentido de la vista, es por tal razón que en un bebé ciego sus experiencias serán menos variadas. Tendrá dificultades para explorar su entorno, para aprender a través de la imitación y para establecer relaciones con los objetos y las demás personas.

Es evidente que una persona ciega tiene más dificultad para captar estímulos de su alrededor, ya que no puede percibir todos los aspectos sensoriales acerca de los objetos y que son fundamentales en la construcción del conocimiento.

Estas dificultades pueden llegar a superarse con la intervención adecuada de los adultos, ofreciéndoles desde la primera infancia oportunidad de participar en situaciones sociales cotidianas, a través del juego y actividades de la vida diaria, de esta forma se garantiza un adecuado desarrollo social y afectivo. De lo contrario, pueden presentarse en el futuro actitudes de inseguridad personal ante el medio físico y rechazo hacia las situaciones que exigen relacionarse con otras personas y expresar actitudes o sentimientos personales.

Es por eso como dice Bautista (1993), que para lograr una integración eficaz en la vida social y principalmente en el ámbito educativo se debe conformar un equipo con los profesionales de los centros educativos donde se integran, con padres, madres y familiares, con el fin de responder adecuadamente a sus necesidades educativas específicas.

En donde familiares y profesionales necesitan conocer una serie de aspectos relacionados con las características y exigencias que conlleva la ausencia de visión, como que el organismo posee otras vías sensoriales (olfativas, táctiles, auditivas) que estimuladas de una forma adecuada pueden llegar a compensar en gran medida la falta de visión.

Una limitación visual no impide como tal el funcionamiento de la habilidad cerebral en el procesamiento de la información, pero la persona sí recibe menos información de la que puede operar, lo que puede dar lugar a ideas incompletas o distorsionadas de los objetos y acontecimientos que surgen en el entorno (Castanedo, 2001).

Por lo cual deben desarrollar ciertas habilidades que les permitan acceder al mundo que les rodea con la mayor autonomía, como son: habilidades sociales, habilidades de la vida diaria, la orientación y movilidad, el sistema braille, etc., todo esto mediante la estimulación multisensorial, los sistemas específicos o adaptados, estrategias, técnicas y recursos que contribuyen a ello (Bautista, 1993).

Debido a la ausencia de visión, los niños ciegos no desarrollan todo su potencial en relación a la adquisición de destrezas perceptivas, al conocimiento del cuerpo, de la imagen corporal y del espacio (Arnaiz y Martínez, 1998).

El desarrollo y sobre todo, el aprendizaje se dan como resultado de una interacción en la que intervienen los sentidos, el sistema motriz y los sentimientos del niño con las personas y los objetos que lo rodean. Estas interacciones posibilitan la construcción de los procesos cognitivos, propiciando la activación del aprendizaje (Bautista, 1993).

Las dificultades de aprendizaje que experimentan, tanto niños videntes como los que padecen dificultades visuales, guardan relaciones muy estrechas con el desarrollo cognitivo. En este sentido, Bateman (1967) señaló que ni la ceguera total ni la ceguera parcial disminuían la capacidad para procesar información, sino que ambos tipos de deficiencias imponían limitaciones en los datos sensoriales disponibles para la persona con trastorno visual (citado en Jover, et al. 2008).

El proceso cognitivo que sigue el niño ciego es discriminar, reconocer, percibir y utilizar esa información (González, 1995).

Los niños con DVC conllevan una habilidad reducida o restringida para desplazarse en el medio físico hasta que se adquieren destrezas adecuadas de orientación y movilidad. Para enfrentar las necesidades de las personas con DVC en el ámbito escolarizado se requiere de una secuencia instruccional que se inicie en los años preescolares y que se continúe después en la secundaria. Ya que muchos niños con dificultades visuales carecen de conceptos adecuados de tiempo y espacio o conocimiento de objetos de su entorno (Castanedo, 2001).

Debido a la reducción de la entrada sensorial en el niño con déficit visual, se hace importante la estimulación sensorial que facilite la interpretación de la información que reciba.

El proceso perceptivo de las personas ciegas se refiere a la utilización conjunta de distintas modalidades sensoriales (el tacto y el oído, sobre todo) que dan acceso a la información del medio y la necesidad de mayor tiempo para recoger y aprovechar dicha información (Bueno, Espejo, Rodríguez y Toro, 2000).

La percepción sensorial es el fundamento del conocimiento, no quiere decir que el hecho de ceguera congénita, o la pérdida de visión durante los primeros años de vida las demás vías sensoriales se agudizarán automáticamente, sino que es necesario una adecuada estimulación para que se desarrollen y permitan una recogida de información lo más abundante y precisa posible. Como por ejemplo, el oír y tocar son aptitudes que necesitan un intenso aprendizaje.

La estimulación que se les proporciona deberá ir encaminada a potenciar el uso de los diferentes canales sensoriales para la recogida de información: táctil, auditivo, cinestésico, gustativo y olfativo.

Durante sus primeros años, los niños y niñas ciegos reciben información parcial de lo que ocurre a su alrededor por la intervención intencional de los adultos, pero es importante que puedan comprobar por sí mismos las características físicas de los objetos (forma, textura, tamaño, volumen, olor, etc.) para poder almacenar datos mucho más precisos sobre ellos, favoreciendo así el desarrollo perceptivo.

El mundo del niño ciego o de baja visión es un mundo sin visión, sin luz y color, por lo que las sensaciones auditivas, hápticas, sentido térmico de la piel y olfativas ocupan un lugar importantísimo en la experiencia sensorial. Se trata pues de un mundo de sonidos, olores, texturas, temperaturas, que reciben a través de la actividad de su cuerpo, del tacto activo (sistema háptico) y de la información verbal (Miñambres, 2004).

Por lo tanto, el aprendizaje a través de los sentidos que se desarrolla en los niños ciegos es:

- Aprendizaje auditivo.- No existen fundamentos para afirmar que el niño con baja visión tiene una mayor capacidad auditiva que el niño que posee una vista normal; es el constante uso de la audición lo que le permite desarrollarla más rápidamente.

Aunque para el niño ciego algunos estímulos sonoros son la primera fuente de contacto con el medio, una excesiva estimulación auditiva de sonidos sin significado puede provocar, a la larga, una actitud repetitiva, respuestas ecológicas e inhibir el uso de la entrada auditiva como un medio de aprendizaje. El sentido del oído es un canal fundamental en la recepción de la información para el niño ciego en el periodo escolar. Por ello, se deberá fomentar que el niño logre la máxima eficiencia en el proceso auditivo y el escuchar.

La estimulación de la capacidad auditiva es fundamental para la orientación espacial, el reconocimiento de personas, animales, objetos y lugares. Gran cantidad de información acerca de lo que no se puede tocar podrá ser interpretada gracias al oído y a las explicaciones verbales de otras personas (Bueno, et al., 2000).

El niño o la niña con ceguera precisa referencias táctiles o auditivas para relacionarse con el medio que le rodea. Se establece una especie de simbiosis entre lo que toca y escucha, por lo que es muy importante tener en cuenta la combinación de ambos tipos de estímulos a la hora de ofrecer actividades.

- Aprendizaje táctil- kinestésico.- El sistema de retroalimentación por medio del tacto se asemeja poco al visual; las cosas no se sienten como parecen, ni parecen como se sienten. Distancia, profundidad y otras relaciones espaciales son muy difíciles de percibir por medio del tacto o cuando se dispone de escasa visión.

El desarrollo táctil- kinestésico comienza con la puesta en juego de habilidades cognitivas de conocimiento y atención, mediante las que el niño logra diferenciar las cualidades de los objetos. A medida que el niño manipula, presiona, levanta diferentes objetos, comienza a conocer sus cualidades como tamaño, peso, dureza, textura, consistencia, temperatura, etc. mientras aprende a discriminar entre los objetos, es necesario ir introduciendo el lenguaje que enseñe el reconocimiento de los objetos específicos por su nombre.

El sentido del tacto no reside de modo exclusivo en las manos, sino que se localiza de manera amplia por toda la superficie de la piel, coexistiendo sus receptores tanto en la dermis como en la epidermis. Como tal, este sentido facilita información acerca de estímulos puramente táctiles, de presión y de determinadas vibraciones, jugando para el ciego un papel extraordinario para el conocimiento del entorno; convirtiéndose la percepción táctil en un

medio de inestimable importancia para el reconocimiento del ambiente en ausencia del sentido de la vista. El sentido del tacto proporciona una recogida limitada de información (Bueno y Toro, 1994).

“Los infantes ciegos pueden alcanzar los objetos a la misma edad que los videntes, los bebés ciegos pueden desarrollar la integración sensorial a la misma edad que los que ven y pueden ser activos en la exploración... lo que necesitan para lograr esas habilidades es un ambiente especial que les dé oportunidades de elegir entre varios objetos y hacerlo cuando lo deseen, sin interferencias de afuera” (Nielsen, 1988 citado en Bueno, et al., 2000 pp. 29).

Si se observa rechazo ante ciertos estímulos táctiles, deberán ser presentados de forma breve pero continuada, para ampliar los niveles de tolerancia. En caso contrario veremos reducida su capacidad para manipular los objetos.

La oferta de actividades manipulativas debe ser igual a la de los niños y niñas sin problemas de visión, teniendo en cuenta que necesita ayuda para aprender a utilizar las manos de manera adecuada.

- Aprendizaje motor.- El desarrollo motor del niño ciego es correlativo con su evolución neurológica, progresando a través de estadios secuenciados, y presentando determinadas características provocadas por la ausencia de visión (Arnaiz y Martínez, 1998).

En los primeros meses de vida no aparecen diferencias entre los niños videntes e invidentes. Pero posteriormente empiezan a existir desigualdades, ya que el niño invidente no suele utilizar el gateo; esto supone un retraso en su caminar. Otra de las condiciones es la falta de manejo de sus manos, con lo cual su motricidad fina también va a sufrir un retraso. Fraiberg (1977 citado en González, 1995) denomina manos ciegas porque el niño no explora con ellas. Otro de los problemas que aparece en

estos niños son las estereotipias, que consisten en conductas de balanceo corporal y de cabeza, frotamiento de los ojos que, según Herranz y Rodríguez de la Rubia (1989 citados en González, 1995), se debe a que el sujeto no recibe información visual y con estos comportamientos intentan compensar la falta de estimulación visual.

El bebé aprende como juego la coordinación ojo-mano, pero el niño con dificultades visuales requiere de los sonidos y los demás sentidos para mantener un contacto con el mundo, por tanto, los juguetes deben ser sonoros, atractivos al tacto y proporcionar texturas agradables con el fin de que exista una coordinación mano-oído como sustitución del ojo en el niño que no ve. Posteriormente, la coordinación mano-oído es importante en la localización de los sonidos y en la orientación espacial, fundamentalmente para el movimiento.

Como lo menciona Bueno et al. (2000) la orientación y movilidad son dos capacidades interdependientes a las que se llega mediante la adquisición de otras aptitudes como competencia física, detección de obstáculos a la altura del suelo, a la altura de la cabeza, capacidad espacial para formar campo cognitivos, sentido común y aprovechamiento de otros indicios sensoriales útiles en la toma de decisiones.

El entrenamiento en la orientación y la movilidad en los niños ciegos les capacita para moverse con confianza e independencia fuera de su ambiente. Pero para conseguir moverse libremente y con confianza, los niños con deficiencia visual deben saber cuándo y dónde ellos quieren ir, cómo y en qué dirección (González, 1995).

Otros aspectos importantes para el aprendizaje o desarrollo del niño con Ceguera o Baja Visión son el lenguaje y la competencia social:

Con lo que respecta al lenguaje, la falta de vista no impide el desarrollo lingüístico normal porque la habilidad para producir sonidos es innata, va a ser la relación con los adultos y el mundo exterior la que va a estimular o frenar el desarrollo lingüístico. Aunque la deficiencia visual va a repercutir sobre el tipo y calidad de experiencias que el niño va a tener, tanto por la deficiencia en sí como por la actitud protectora que los padres puedan adoptar (Bueno y Toro, 1994).

Las etapas en el desarrollo del lenguaje son comunes en todos los niños, con ciertas diferencias individuales dependiendo de la interacción con su entorno socio-cultural y la forma en que sus padres interactúan con él.

El niño ciego tiene capacidad para vocalizar y balbucear, y lo hace aproximadamente a la misma edad que los niños videntes; aunque llega un momento en que si no es estimulado el niño ciego se atrasa.

El lenguaje es uno de los instrumentos más importantes para el desarrollo del niño ciego. Los intercambios verbales son decisivos para la formación de conceptos y esquemas de representación del mundo, de sí mismo y de la interacción entre ambos (Rosa y Ochaíta, 1993 citado en Bueno, et al., 2000.). Es decir, el aprendizaje y el conocimiento de la realidad están mediados por el lenguaje oral, proporcionando al niño ciego un medio para relacionarse con los demás y un instrumento de control sobre los objetos y situaciones que quedan fuera de su alcance.

Gracias al desarrollo de la memoria auditiva, el niño o la niña con ceguera, va asimilando gran cantidad de vocabulario que carece de sentido para él o para ella, ya que sólo las palabras relacionadas con su experiencia directa le son significativas, aunque requiere más tiempo que el vidente para acceder a la información del entorno.

Con ayuda del adulto que le habla y le repite los nombres de las cosas que le rodean, tocando todo lo que esté a su alcance, asimilará los conceptos y aprenderá a preguntar sobre aquello que desconozca.

La mayoría de los niños ciegos alcanzan un nivel lingüístico equiparable al de sus compañeros videntes, incluso superior, sorprendiendo en muchos casos el uso de una correcta sintaxis y amplio vocabulario (Bueno, et al., 2000).

El juego tiene una gran importancia como elemento de socialización, el niño ciego comienza a jugar en compañía de otros durante el segundo año, de manera similar al niño vidente, aunque se trata de un juego independiente, paralelo, sin coparticipación real. Mientras el vidente empieza a participar en actividades de manera coordinada (juegos, bailes, etc.) con otros niños sobre los 4 años de edad, el niño ciego conseguirá este estadio aproximadamente un año más tarde, se podría hablar de una prolongación de la etapa egocéntrica.

Y en cuanto a la competencia social, los ciegos pueden desarrollar iguales o parecidas habilidades sociales a las de sus pares videntes, aunque con frecuencia, se puede apreciar un retraso en su aparición de dos o tres años respecto a estos.

A los niños(as) con ceguera se les debe potenciar muchas experiencias, ya que con ello contribuyen a una mejor opinión de sí mismos. Los niños desarrollan el valor y la capacidad de hacer cosas por ellos mismos cuando son aceptados y amados por los que le rodean, entonces se involucran en una gran variedad de actividades (González, 1995).

También dentro del ámbito social es de suma importancia las habilidades de la vida diaria (HVD) en los niños con ceguera, se entiende por HVD aquellas que le son necesarias a todos los niños, para la realización de las tareas de auto-cuidado, actividades sociales y de comunicación, etc.

Para el desarrollo del niño con ceguera o baja visión es muy importante que adquiera desde pequeño la consecución de los hábitos, esto lo hará a través de un aprendizaje, al principio lento, pero que, poco a poco llegará a ser una rutina necesaria para lograr su autonomía e independencia (Miñambres, 2004).

Por lo tanto las HVD serían:

- Necesidades Fisiológicas como.-
 - ❖ Alimentación: Cuando el niño tenga cerca de un año se le debe dejar que toque la comida, particularmente los ingredientes sólidos utilizando los dedos. Antes de que aprenda a morder y masticar, necesita aprender a poner la comida en su boca. Se le ayudara a ponerlos en la boca y que comience a aprender el movimiento de la mano hacia la boca. Puede pasar tiempo antes de que obtenga éxito en coger la comida con la cuchara y la lleve a la boca y esto sucederá también con el agua. No olvidemos que al no ver la comida deberá hablársele de ella, de forma que abra el apetito.
 - ❖ Dormir: El niño ciego deberá también adquirir unos hábitos en esta actividad. Ira aprendiendo a diferenciar el dia de la noche por la disminución de la actividad y del sonido que se produce normalmente durante la noche. Es muy importante para este tipo de niños el tener horas regulares para dormir ya que le es fácil confundir la noche y el día.
- Hábitos de control corporal como.-
 - ❖ Control de esfínter: En este aprendizaje para el niño ciego es importante enseñarle el cuarto de baño, ya que no puede observar las idas y venidas de la familia si no lo conoce. Se le debe enseñar los distintos elementos sanitarios, hacer funcionar la cisterna del agua después se deja que el niño la haga funcionar. Se le debe hablar de las funciones del cuerpo en términos simples. El niño controlara antes sus intestinos que su vejiga.
- Conducta personal social como.-
 - ❖ Vestirse y Desvestirse: Puede empezarse a enseñarle a vestirse describiéndole su ropa al mismo tiempo que se la va poniendo.

Dejarle que la examine con las manos, después se le enseña como hacer las cosas simples. Ayudarle a encontrar la correspondiente abertura para cada pie, a que levante los brazos para meter la playera por la cabeza. Durante la etapa en la que esta aprendiendo a vestirse se le deberá abrochar las prendas, más adelante aprenderá a atar, abrochar, utilizar cremalleras y botones, etc.

- ❖ Higiene Personal: Se debe lograr que el niño ciego desarrolle las prácticas diarias que necesita para mantenerse limpio y aseado. Cada una de las prácticas se deben hacer por separado, y paso a paso hasta que lleguen a formar una rutina para el niño. Habrá que dejarla que las haga por sí mismo.

Una vez descritas y detectadas las áreas que en muchas ocasiones las personas con ceguera requieren de estimulación se prosigue al trabajo de las mismas basándose en una intervención dentro del ámbito educativo para mejorar su desarrollo de enseñanza-aprendizaje. Por lo que en el siguiente apartado se explica de que manera se puede llevar acabo una intervención educativa con personas con ceguera.

2.7 Intervención en aula

A pesar de que la visión desempeña un papel primordial para el aprendizaje y de que estos alumnos necesitan equipos especiales o una adaptación de los procesos o de los materiales educativos para aprender eficazmente, según Cruickshank (1986 citado en Jover, et al., 2008). de todos los niños con discapacidades, los ciegos o con debilidad visual son los que con mayor facilidad se integran en aulas ordinarias. Además los avances tecnológicos y electrónicos recientes les permiten ir aumentando su independencia en las aulas ordinarias, en las universidades y en los entornos laborales

Las personas con déficit visual grave, baja visión, y/o ceguera cuentan con la posibilidad de realizar tareas visuales similares a las que realizan aquellas personas de visión normal, necesitando el empleo de ayudas e iluminaciones adecuadas (Bueno, et al, 1999).

Las alteraciones de la percepción visual constituyen un hándicap para el aprendizaje escolar, en particular. De no tratarse mediante una intervención educativa que atienda las necesidades educativas especiales del niño, le llevará a un retraso escolar considerable. La intervención educativa para el niño con déficit visual, sea o no ciego, se concibe dentro del ámbito de la escuela ordinaria por diferentes razones (Bautista, 1993):

- De tipo psicológico: el contacto directo con las múltiples situaciones sociales que se dan en la escuela permitirá al deficiente visual la adquisición de la independencia personal y de trabajo, tanto a nivel individual como colectivo y un aprendizaje escolar participativo con sus compañeros videntes, que le proporcionará un desarrollo psicoafectivo consecuente y sin rompimientos con la realidad que vivirá el adulto.
- De tipo socio-ambiental: la escolarización integrada cumple un doble papel. Preparar al niño de baja visión para ocupar un lugar en la sociedad y servir de agente modificador de actitudes de la propia sociedad, a través de los compañeros, profesores y padres, respecto del niño con problemas visuales adaptándose, por supuesto, a sus necesidades especiales.

Bautista (1993) menciona que la acción educativa que va dirigida a ellos debe contar con la aplicación de técnicas y estrategias específicas para la estimulación visual, la orientación y movilidad, la adquisición de habilidades de vida diaria, para la lecto-escritura y el cálculo, con unos materiales específicos y adaptados y con un esfuerzo en determinadas áreas del curriculum cuando sea necesario, sobre todo, ha de contar con una atención lo más temprana posible.

Para poder realizar todo este proceso de intervención en aula de niños que presenten alguna dificultad para acceder al aprendizaje asociada o no a discapacidad, se requiere como primer paso hacer una evaluación psicopedagógica, con la cual se recoge información necesaria para poder determinar las necesidades educativas especiales de educandos que presentan dichas dificultades de aprendizaje que podrán o no estar asociadas a discapacidad.

En estudios realizados por Hayes (1941 citado en González, 1995) se comprobó que los resultados académicos de los sujetos invidentes eran iguales a los videntes cuando no estaban asociados a otra problemática, aunque es verdad que los niños invidentes solían tener un retraso de dos años en alguna de las áreas instrumentales. Los motivos de esta diferencia son validos en la actualidad, ya que las causas que originan estos son la lentitud en la adquisición de la información, determinada por la tardanza en la lectura, así como la falta de estrategias en el aprendizaje y la carencia de personal especializado.

Una vez descritos los aspectos relacionados a las personas con discapacidad visual (ceguera), como sus posibles causas que pueden ser hereditarias, congénitas o adquiridas., su prevalencia en México y otros países, el diagnóstico que ayudara a identificara las posibles propuestas a dar solución, el desarrollo de su aprendizaje en los diferentes sentidos sensoriales, y finalmente la intervención de alumnos que presentan esta discapacidad.

A continuación se describen los puntos esenciales para una atención psicopedagógica eficaz, iniciando con una evaluación psicopedagógica, para conocer la debilidades y potencialidades del alumno (a) y del contexto educativo al que se pretende integrar, posteriormente se revisara el temas de adecuaciones curriculares, para finalizar con los recursos materiales didácticos.

CAPÍTULO 3. ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA NIÑOS(AS) CON CEGUERA.

Con los aspectos revisados sobre ceguera en el capítulo anterior, a continuación se tratará más específicamente la atención psicopedagógica en niños(as) con ceguera para facilitar su inclusión a escuelas regulares.

Este proceso inicia con una evaluación psicopedagógica, detectando los puntos esenciales a trabajar, enseguida se identifica qué tipo de adecuaciones curriculares son las más convenientes para tratar las necesidades educativas especiales (NEE) del alumno(a) y finalmente se elige el material necesario para la atención del alumno con NEE.

3.1 Evaluación psicopedagógica para niños con ceguera.

Como mencionan Sánchez y Bonals (2005) se evalúa a los alumnos con Déficit Visual para tomar decisiones y ajustar la respuesta educativa, incluyendo los recursos materiales y/o personales que pueden necesitar para cursar la escolaridad.

La evaluación es el paso intermedio de especial trascendencia entre la detección y la intervención. Detectado el déficit, la evaluación será la base sobre la que se establecerá el plan de intervención dirigido a la superación de los efectos negativos que aquel pueda provocar. Sin una evaluación exhaustiva será imposible el éxito de la intervención.

Sánchez y Bonals (2005) mencionan que el proceso de evaluación psicopedagógica del alumno con déficit visual supone un tratamiento de las familias, en coordinación con diferentes profesionales educativos y otros más específicos, por ello se deben plantear las siguientes preguntas:

- ¿A quién se evalúa?

Se evalúa a aquellos alumnos susceptibles que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivadas de un déficit visual, al igual que los diferentes contextos donde interactúan: familia, escuela y recursos de la comunidad.

- ¿Para qué se evalúa?

Para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades específicas (recursos humanos y materiales, adecuaciones curriculares, etc.), que sería conveniente disponer, y los cambios que habría que favorecer en cada uno de los escenarios (alumno, escuela y familia).

- ¿Qué se evalúa?

Se evaluarán los indicadores que se consideren significativos con la finalidad de facilitar la toma de decisiones para la total integración y el desarrollo de los alumnos dentro del centro escolar. Por lo cual se valorará al alumno, el contexto escolar y la familia.

Alumno(a) con Déficit Visual

Checa (1999 citado en Sánchez y Bonals, 2005) propone valorar los siguientes aspectos en el alumno(a) con déficit visual:

- Aspectos perceptivos
- Aptitudes
- Inteligencia general
- Psicomotricidad
- Estilos de aprendizaje
- Motivación

- Competencias curriculares
- Personalidad

Contexto escolar

Se evaluarán aspectos físicos y recursos humanos del centro. Como adecuaciones curriculares de acceso: éstas referidas a las adecuaciones que deberán realizarse en los elementos que faciliten el acceso de los alumnos(as) ciegos y débiles visuales al currículo. Son las modificaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos(as) con N.E.E., en este caso ciegos puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado.

Estas están clasificadas en:

- a) Estabilidad o fijación: en la medida de lo posible, la organización de los elementos materiales y espaciales de la clase debe tener un cierto carácter de estabilidad de manera que se constituyan en elementos de referencia para el alumno(a) ciego.
- b) Disponibilidad de espacio: el puesto escolar que ocupa el alumno(a) ciego o débil visual debe ser suficientemente amplio como para dar cabida a aquellos materiales didácticos y de recursos técnicos que pueda emplear en el desarrollo habitual de la clase.
- c) Ubicación adecuada en el aula: la ubicación del alumno(a) ciego o débil visual en el aula de clase debe responder a criterios de accesibilidad en el caso del alumno privado totalmente de la visión y a criterio de adecuación sensorial en el caso de alumnos(as) con baja visión.
- d) Conocimiento espacial: las zonas que forman la escuela son múltiples y algunas son más frecuentadas que otras, como la propia aula, los servicios, los pasillos, los baños. Estos lugares del edificio escolar deben ser suficientemente conocidos por el alumno(a) ciego así como sus particulares

configuraciones arquitectónicas (rampas, escaleras, muros, etc.) (Cangelosi, 2006).

Contexto familiar

Se evaluará la composición familiar, roles y relaciones entre los diferentes miembros. Atención que le dedican, normas de convivencia, actitudes y expectativas sobre la deficiencia visual (aceptación del déficit, sobreprotección, etc.), participación en actividades y colaboración.

- ¿Cuándo se evalúa?

Se evalúa cuando se inicia la escolarización, para elaborar el informe que acompañará el dictamen de escolarización y cuando se detecte un nuevo caso de alumno(a) con Déficit Visual ya escolarizado.

- ¿Cómo se evalúa?

Para la evaluación del alumno con Déficit Visual se podrán utilizar los siguientes instrumentos de recogida de información:

- Entrevista a padres, equipo directivo y otros profesionales que intervienen en el proceso.
- Observación natural en el aula, en el patio, movilidad por el centro educativo, etc.
- Evaluación individual estructurada, interaccionando con el alumno(a).
- Valoración individual con pruebas pedagógicas.

Todos estos instrumentos de evaluación se usarán siempre y cuando se considere necesaria su información.

Por su parte, Bueno y Toro (1994) consideran que tal evaluación funcional se realizará, en un primer momento, de una manera informal, recogiendo toda la información que nos pueda dar la familia y los profesores que están implicados en

la educación del niño, para posteriormente realizarse una evaluación formal con especialistas en la visión.

En la evaluación informal, la información de la familia podrá recabarse mediante una entrevista estructurada, siendo una forma sistemática de recopilar datos preliminares útiles acerca del desarrollo global del niño y de cómo utiliza en su casa el resto visual.

Debería recolectarse información sobre los siguientes aspectos:

- a) Datos personales del alumno(a).
- b) Datos familiares.
- c) Datos ambientales.
- d) Datos clínicos.
- e) Datos del desarrollo.
- f) Datos escolares.
- g) Observaciones de interés acerca del déficit visual.

En el ámbito escolar, es importante la información que puede proporcionar el profesor de aula a través de una serie de observaciones que puedan servir tanto para detectar posibles alumnos con déficit visual, como para determinar comportamientos en un alumno deficiente visual grave.

La evaluación informal del comportamiento visual en la escuela debe completarse con la observación de los siguientes aspectos:

1. Tipo de lectura, oral, silenciosa.
2. Metodología de trabajo.
3. Desplazamiento en el aula.

4. Tareas que prefiere en lugares externos a la clase (recreo, gimnasio, etc.).
5. Manualidades.
6. Uso del diccionario.
7. Escritura.
8. Conocimientos académicos, nivel en que se encuentra.
9. Relaciones con los compañeros.
10. Materiales de uso en la escuela.
11. Tipo y localización de luz, tanto natural como artificial.
12. Color de las paredes y diseño del aula; espacio disponible, zona de reflejos, etc.
13. Número de alumnos.
14. Descripción del material académico. Pizarra, mapas, etc.
15. Tipo de mesa del alumno.
16. Localización del aula en el edificio.
17. Localización de las distintas dependencias del centro.
18. La movilidad del niño en interiores y exteriores, observando:
 - a) Su desplazamiento,
 - b) Los objetos que elude o con los que choca,
 - c) Manera de andar,
 - d) La capacidad para adaptarse a la luz,
 - e) El tiempo que emplea en hacerlo,

- f) Pérdida de equilibrio,
- g) Adaptaciones a distintos tipos de suelo,
- h) Juegos en el recreo, etc.

A parte de la información que se recolecta tanto de la familia como la que proporciona el profesor de aula y de la observación del alumno puede determinarse el funcionamiento visual mediante una evaluación formal, sin la utilización de medios clínicos.

Una vez recabada la información y realizado un informe sobre las necesidades educativas especiales relacionadas a procesos básicos del aprendizaje, competencias curriculares y contextos – familiar, escolar, social, etc.-, se llevan a cabo las adecuaciones curriculares pertinentes para responder satisfactoriamente a dichas necesidades. Es así que en el siguiente apartado se describe lo que son las adecuaciones curriculares y se presentan específicamente aquellas que van dirigidas a personas con ceguera.

3.2 Adecuaciones curriculares para personas con ceguera.

Las adecuaciones curriculares constituyen un elemento fundamental, cuando se propone integrar al aula regular a los alumnos(as) con necesidades educativas especiales. La integración escolar como lo menciona Borsani (2001), no es un privilegio sino un derecho y por lo tanto se deben buscar métodos y recursos válidos que permitan a cada niño aprender en tiempo y forma conveniente.

Las adecuaciones curriculares como lo define Borsani (2003), son las variaciones que los docentes pueden realizar, según sea conveniente, para que los alumnos (as) puedan acceder al currículo común. A su vez estas acciones traen consigo modificaciones sustanciales en el tiempo, en el espacio escolar y en los contenidos.; de esta forma permiten a los alumnos (as) con discapacidad pertenecer y funcionar como alumnos del sistema educativo.

Cuando la escuela regular no cuenta con los medios para satisfacer las necesidades educativas de algunos alumnos(as), o éstas rebasan las posibilidades de trabajo pedagógico del profesor, es necesario definir los apoyos que requieren y proporcionárselos.

Roman y Diez (1989), consideran el currículo como una selección cultural que articula capacidades y valores como objetivos y por otro lado contenidos y métodos como medios. Por lo que una adaptación curricular implica la adaptación de cualquiera de los elementos del currículo iniciando con las capacidades y valores que se pretende desarrollar o conseguir.

Para que las adecuaciones curriculares sean sistemáticas y acertadas, se deben tomar en cuenta dos elementos fundamentales del trabajo docente (García, Escalante, Escandón, Fernandez, Mustri, Puga, 2000).

1. Planeación del maestro. Ésta constituye una acción mediadora entre los planes y programas de estudio, las escuelas y los grupos. Puede considerarse como el instrumento principal para posibilitar que un proyecto general pueda ir bajando poco a poco a la situación concreta representada por cada una de las escuelas, situada en un determinado contexto geográfico y social, con un determinado cuerpo docente, con alumnos y estructuras particulares.

La planeación es una serie de operaciones que los profesores llevan a cabo para organizar a nivel concreto la actividad didáctica, y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a constituir el currículo efectivamente seguido por los alumnos. Cuando el maestro realiza la planeación debe tener el conocimiento de:

- Los planes y programas de estudio vigentes.
- Las condiciones institucionales para el servicio educativo.
- Las características y necesidades educativas del alumnado.

2. La evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE). Ésta sólo será para aquellos alumnos con ritmos de aprendizaje muy distintos a los de sus compañeros.

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

Las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Estas adecuaciones deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones, habilidades y necesidades de los alumnos, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje.

Así dependiendo de las características específicas de cada alumno, se pueden adecuar las metodologías de enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenidos, posprocedimientos de evaluación e inclusive pueden ajustarse los propósitos de cada grado. Lo que no puede sufrir cambio son los propósitos generales marcados en los planes y programas para cada nivel educativo.

A continuación se presentan los tipos de adecuaciones curriculares:

Según Borsani (2001), estos cambios variarán según las posibilidades de los alumnos. Algunas son adaptaciones poco significativas, que no afectan de manera fundamental lo previsto en el Proyecto Curricular Institucional ni la programación para el grupo-clase. Estos cambios pueden incluir las actividades, los materiales a emplear y las estrategias metodológicas a utilizar. En otros casos son significativas, ya que afectan no sólo al cómo hay que enseñar y evaluar sino al qué y cuándo es preciso hacerlo.

Una vez que se tienen claras las necesidades del alumno y se han establecido las prioridades, el maestro o la maestra de grupo, con apoyo del personal de educación especial, debe decidir las adecuaciones que el niño requiere. Se puede hablar de dos tipos de adecuaciones (García, et al, 2000):

1. Adecuaciones de acceso al currículo o poco significativas. Consiste en las modificaciones o provisión de recursos especiales para facilitar que los alumnos con NEE puedan desarrollar el currículo ordinario. Estas adecuaciones se encaminan a:

- Crear condiciones físicas, en los espacios y el mobiliario de la escuela para que los alumnos con NEE puedan utilizarlos en la forma más autónoma posible.
- Conseguir que el alumno con NEE alcance el mayor nivel posible de interacción y comunicación con las personas de la escuela.

Entre las adecuaciones de acceso al currículo que existen se pueden distinguir las siguientes:

- Adaptaciones en las instalaciones de la escuela. Ejemplo, la colocación de rampas, barandales o señalización en Braille.
- Cambios en el aula del alumno. Distribuir el mobiliario de manera distinta, elegir el aula más accesible al niño, o colocar algunos materiales que ayuden a disminuir el nivel del ruido.
- Apoyos técnicos o materiales específicos para el alumno. La adaptación y/o adquisición de mobiliario para los alumnos con discapacidad motora, el contar con materiales de apoyo, etc.

En resumen, en las adecuaciones curriculares de acceso al currículo se contempla la disposición y distribución del tiempo y el espacio escolar como un recurso didáctico del que dispone el maestro para posibilitar el aprendizaje de los contenidos curriculares.

2. Adecuaciones en los elementos del currículo o significativas. Son el conjunto de modificaciones que se le pueden hacer a la metodología, la evaluación los contenidos y los propósitos.
- Adecuaciones en la metodología de Enseñanza. Utilización de métodos, técnicas y materiales de enseñanza diferenciados, en función de las NEE de algunos niños.
 - Adecuaciones en la evaluación. Consideran los ajustes realizados en otros elementos como la metodología. Utilizar criterios y estrategias de evaluación diferentes.
 - Adecuaciones de los contenidos de enseñanza. Afecta específicamente a los contenidos que proponen los planes y programas de estudio.
 - Adecuaciones en los propósitos. Requiere que el maestro considere, con la mayor objetividad posible y a partir de las prioridades reales de sus alumnos para alcanzar determinados propósitos que se establecen en los planes y programas de estudio de cada asignatura o área de conocimiento.

A continuación se presentan las adecuaciones curriculares que se toman en cuenta al trabajar con personas con ceguera.

Las adecuaciones curriculares se establecen como la estrategia educativa para que los alumnos con ceguera alcancen los propósitos de la enseñanza. Estas adecuaciones se pueden ver desde la modificación y provisión de elementos y recursos materiales necesarios, de modo que respondan a los alumnos con NEE y hagan posible la superación de sus limitaciones físicas o sensoriales; o desde el punto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender los requerimientos de los alumnos(as), (Bueno y Toro, 1994).

Los alumnos con discapacidad visual tanto en el ámbito escolar integrado como en los centros específicos requieren de la adaptación de los elementos curriculares: la metodología, los objetivos, la secuenciación, temporalización, priorización, inclusión y exención de los contenidos, y la propia evaluación. Todas éstas deben ajustarse a sus N.E.E.; y, ligadas a lo anterior, también debe haber adecuaciones pertinentes del entorno, las ayudas técnicas y la adaptación de materiales que permitan o faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje, como medidas que hacen posible el acceso al currículum.

Como lo han expresado Ashcroft y Zambone-Ashley (1980), durante los años escolares, los maestros regulares desempeñan un papel muy importante en la educación de los niños con debilidad visual y ceguera (DVC) (citados en Castanedo, 2001):

“Los niños con limitaciones visuales como todos los niños en edad escolar, son primero y antes que nada responsabilidad de la educación general. Los programas especiales deben aplicarse únicamente cuando esté claro que la educación ordinaria, que se proporciona a todos los niños, es inadecuada para hacer frente a las necesidades de los niños con ceguera total o parcial” (p. 230).

Según Bautista (1993), se deben incluir aquellas áreas del currículum escolar que requieren de algún material o de técnicas de tipo específico, como lo es la lecto-escritura, que es la habilidad para leer y escribir; es el resultado de un proceso complejo que requiere un desarrollo adecuado y la interacción de variables visuales, auditivas, motrices, lingüísticas, cognitivas y socio-emocionales. El déficit en la variable visual no tiene por qué anular esta habilidad ni tan siquiera en aquellos que carecen de visión.

Hubbard (1983) ha identificado algunas de las ventajas de la integración de los niños con DVC en las escuelas ordinarias que son: a) los niños con DVC viven en sus hogares y van a las escuelas de su distrito escolar con hermanos y compañeros de su vecindario; b) la oferta curricular y extracurricular es más

extensa; c) ofrecen más posibilidades de interacción social y competencia entre los niños invidentes y videntes y mayores posibilidades a los niños videntes para modelar conductas aceptadas; d) algunas estrategias, técnicas y materiales utilizados con los DVC pueden beneficiar a todos los alumnos; y e) el personal de los centros educativos y los alumnos videntes toma una mayor conciencia de las dificultades que encuentran los alumnos invidentes (citado en Castanedo, 2001).

Mientras tanto el rol del especialista en visión consiste en dar soporte al maestro ordinario que tiene en su aula un alumno con DVC. Este especialista proporciona al alumno ayuda académica cuando el retraso ha sido originado por déficit visual e instrucción en habilidades compensatorias o adaptativas.

El rol del especialista se ha extendido mediante el uso de aparatos tecnológicos con los niños DVC. Estas personas tienen ahora acceso a material impreso que por medio de un instrumento de reconocimiento de caracteres ópticos convierte el símbolo impreso en material auditivo, táctil, o aumenta la letra impresa.

La educación con niños con DVC es un esfuerzo conjunto de la educación general y especial. Como regla, la educación general es responsable de la planificación e implementación del currículum escolar. En cuanto a la educación especial, ésta proporciona el soporte necesario para mantener, a los niños con DVC en un contexto educativo ordinario (Castanedo, 2001).

Las personas con ceguera frecuentemente requieren de adecuaciones en el material didáctico o trabajar con material específico para poder acceder al currículum escolar, esto dependiendo de sus necesidades, para poder desenvolverse en un contexto escolar. De ahí que se describa a continuación el material didáctico para la enseñanza del deficiente visual.

3.3 Recursos materiales didácticos para la enseñanza del deficiente visual.

El sistema Braille tiene protagonismo sin lugar a duda en la vida de las personas ciegas. En el ámbito escolar-estudiantil permitirá el aprendizaje de la lecto-escritura, la lectura de la bibliografía que esté escrita en este código, la confección de trabajos escolares. En el ámbito de la vida diaria posibilitará la anotación de una dirección, una receta, un dato laboral, etc., pero siempre lo producido o será de uso personal o podrá compartirse sólo con quien conozca el sistema (otra persona ciega, el maestro especializado). Es por ello que resulta muy importante el aprendizaje o conservación de la escritura convencional ya que tendrá una función práctica y social relevante.

En el caso de los niños ciegos deberá impartirse en los años de inicio escolar con el único fin de posibilitarles un medio de comunicación escrita que puedan compartir con quien no conozca el sistema Braille. No siempre se le da importancia a la enseñanza de esta técnica, quizá porque se confunda su objetivo. No es la meta que el niño produzca un escrito “como si viera” sino que aprenda los caracteres gráficos de la escritura convencional (sólo en imprenta mayúscula) para poder anotar un teléfono a alguien que ve, dejar un corto mensaje a un familiar o a un compañero (Junta de Andalucía, 1998).

Como menciona Bautista (1993), los deficientes visuales con muy bajo resto o ninguno deben acceder a la lecto-escritura tanto en tinta a través de diferentes medios o también mediante un sistema táctil que requiere un código, unos instrumentos apropiados y una técnica específica.

Los alumnos con poca visión que pueden leer libros impresos en letra normal tienen acceso a varios materiales. La disponibilidad de material impreso en letra grande es más limitada. Los libros impresos en letra grande pueden incrementar la facilidad de la lectura en las personas con poca visión., sin embargo, no necesariamente incrementan la velocidad de lectura o comprensión (Castanedo, 2001).

Para la lecto-escritura en tinta se puede usar:

- El tiposcopio. Consiste en un trozo de cartón negro con una hendidura rectangular de un tamaño que permite ver una línea impresa. Colocado sobre un texto escrito sirve de guía para no perderse en la lectura.
- Los cuadernos de escritura especialmente pautados (cuadriculados, rayados o de doble raya). Permiten una escritura rectilínea y enmarcada aquellos deficientes visuales que no pueden ver la pauta convencional.
- El atril y la mesa de tablero abatible. Ambos medios mantienen una distancia operativa del sujeto deficiente visual al material impreso al que, a veces, se ha de pegar literalmente para poder verlo, sin producir deformaciones de espalda y cansancio de la postura.

En cuanto a las personas con ceguera se encuentra el lector táctil que permite acceder al material educativo por medio del Braille. Aunque la lectura del braille es lenta (aproximadamente 100 palabras por minuto), continua siendo el mejor sistema para la lectura y escritura táctil (Castanedo, 2001).

Para la lecto-escritura en relieve: se encuentra el sistema Braille

El sistema Braille está basado en la combinación de seis puntos en relieve dispuestos en un cajetín formado por dos bandas paralelas y verticales de tres puntos cada una. Los puntos de la banda izquierda se enumeran del uno al tres y los de la derecha del cuatro al seis. La descripción de cualquier signo braille se realiza en función de los puntos de relieve por riguroso orden.

Abecedario representado mediante el sistema Braille.

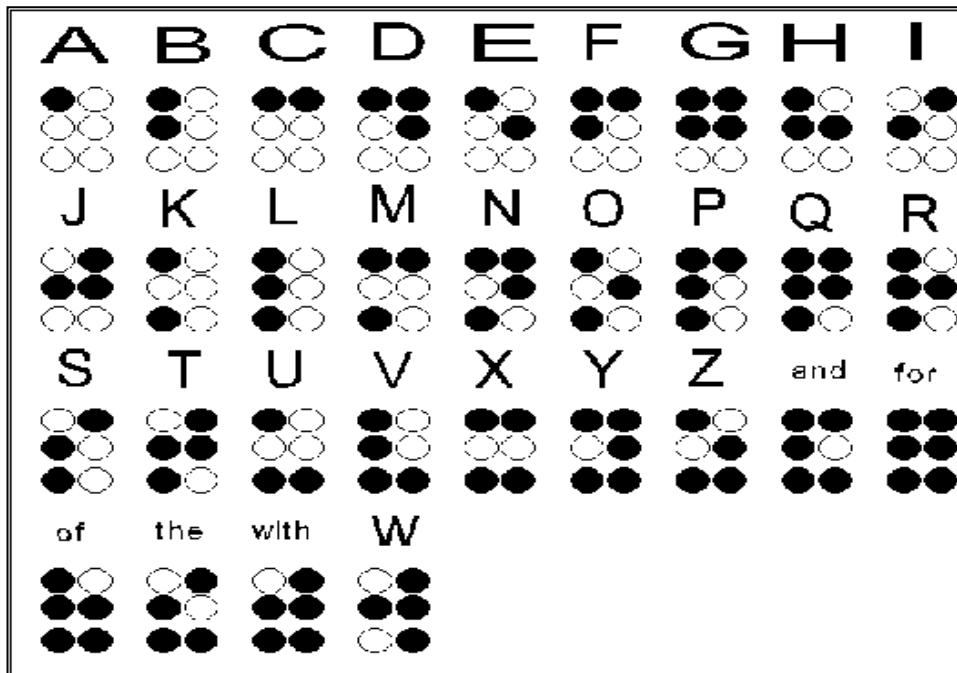


Imagen1. Castanedo (2001).

Las 64 combinaciones posibles que generan los seis puntos incluido el cajetín sin puntos y el cajetín con los seis puntos permitieron a Luis Braille, su inventor representar letras, vocales acentuadas, signos de puntuación, signos propios del sistema, números, etc.

El sistema Braille fue declarado en 1918 método oficial de lectura y escritura para ciegos en España.

Cada combinación puede tener varios significados en tinta, o ninguno y, además transcripciones diferentes de un país a otro según las adaptaciones que se hayan hecho del sistema en cada uno.

La escritura del Braille se lleva acabo sobre un papel grueso que es alveolado mediante un punzón sobre una pauta o bien mecánicamente.

Los instrumentos de escritura más usuales según Bautista (1993) son:

- Punzón. Especie de lezna con una empuñadura que se ajusta a la primera falange del dedo índice y a los dedos pulgares y medio. La

punta redondeada permite hacer un punto en relieve cada vez, sin romper el papel sujeto a la pauta.

- Pauta. Guía en forma de lámina metálica o de plástico con surcos horizontales y paralelos donde se ajusta la punta el punzón, de un bastidor para sujetar el papel y de una rejilla para enmarcar los puntos de los cajetines que formarán cada signo.

En el aprendizaje del pre-Braille, como lo menciona Bautista (1993), se utilizan dos instrumentos para la familiarización con la escritura Braille, los cuales son:

- La regleta amarilla. Es un bastidor de color amarillo que consta de diez cajetines perforados con los seis puntos Braille, en un tamaño lo suficientemente grande como para que el niño pequeño pueda insertar en los orificios una clavijas que se asemejan a los puntos del Braille con los que compone signos o letras en este sistema.
- La pizarra de escritura. Guarda similitud con la regleta amarilla, aunque está formada por varias filas de cajetines. Permite reproducir modelos de escritura amplios e iniciar la lectura.

Para el aprendizaje del cálculo y razonamiento matemático del deficiente visual no difieren de las utilizadas para los videntes como los siguientes (Bautista, 1993):

- La caja aritmética. Consiste en una caja de madera de tamaño folio, en una de las tapas existe una retícula sobre la que se colocan los vástagos en forma de prisma rectangular que llevan por una base números y signos matemáticos en relieve.
- El cubaritmo. Se compone de una retícula con puntos en relieve en sus caras, la distintas posiciones de cada una proporciona los símbolos matemáticos más usuales y los números.

- El ábaco. Instrumento que permite, una vez adquirida la técnica, calcular con gran rapidez; consta de un rectángulo, con una regleta longitudinal atravesada por varillas perpendiculares que llevan ensartadas cuatro cuencas de color rojo en la parte inferior y una de color negro en el tercio superior.

Existe diverso material didáctico adaptado para la enseñanza del deficiente visual, como aquellos que estimulan el sentido táctil-kinestésico en donde los niños con ceguera diferencian textura, superficies vibratorias, diferentes formas, objetos de diferentes tamaños, duros, otros blandos, unos ásperos y otros suaves, etc.

Las representaciones gráficas pueden ser hechas de hilo, alambre, con una carretilla marcadora, con un punzón, con silicón, en papel de aluminio, plástico, o papel común. Aunque la perspectiva espacial en una representación gráfica a menudo no representa la perspectiva real concebida con las manos.

En cuanto al sentido auditivo para el niño con discapacidad visual existen objetos o juguetes que producen sonido como las sonajas, los cascabeles, la flauta, el baloncesto con municiones, los discos para la estimulación auditiva como los Audiolibros.

Con todo ello los niños con discapacidad visual adquieren conocimientos acerca de los contornos, de la variedad de tamaño, del peso, sonidos, entre otros (Collado et al, 2007).

A continuación se muestran algunos de los materiales didácticos que pueden encontrarse en la Asociación Mexicana para la Atención de Personas con Discapacidad Visual, 2007 (AMADIVI):

Ábaco de color.

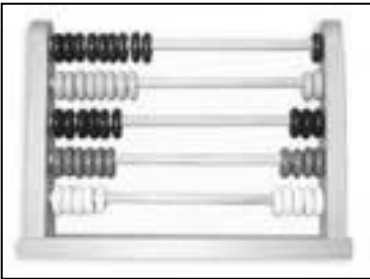


Imagen 2. (AMADIVI, 2007).

- Ábaco de color. Este es un ábaco de madera de solo 6 varillas con aros de colores para que los niños empiecen a conceptuar las unidades, decenas y centenas.

Carretilla para dibujo.



Imagen 3. (AMADIVI, 2007).

- Carretilla para dibujo. Instrumento terminado en punta redonda y móvil, la cual sirve para realzar los dibujos o lo gráficos.

- Aparato digestivo y respiratorio en fomy.

Totalmente táctil y desarmable útil para reconocer las partes del aparato digestivo respiratorio.

Aparato digestivo.

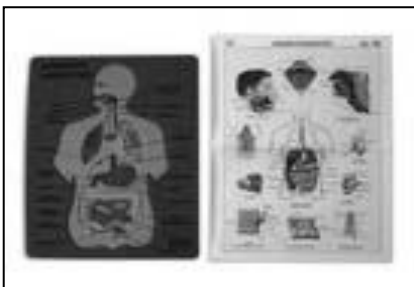


Imagen 4. (AMADIVI, 2007).

Aparato respiratorio.

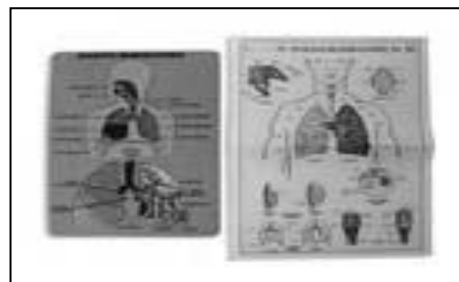


Imagen 5. (AMADIVI, 2007).

Delantal interactivo
"mis órganos".

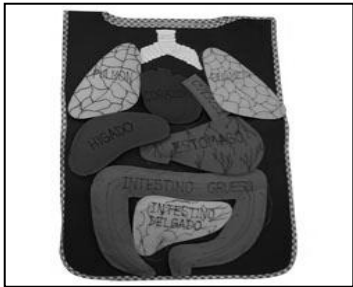


Imagen 6. (AMADIVI, 2007).

- Delantal interactivo "mis órganos". Delantal fabricado en tela ahulada con los órganos recortados en fieltro con velcro para pegarlos en su lugar correcto.

Delantal interactivo
"mis sentidos".



Imagen 7. (AMADIVI, 2007).

- Delantal interactivo "mis sentidos". Delantal fabricado en tela ahulada con los sentidos recortados en fieltro con velcro para pegarlos en su lugar correcto.

Figuras geométricas
de fomy.

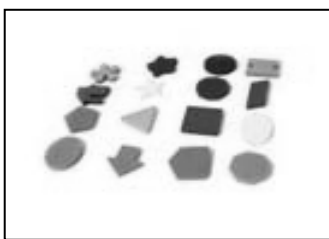


Imagen 8. (AMADIVI, 2007).

- Figuras geométricas de fomy. Elaboradas en fomy grueso.

A, B, C, Braille



Imagen 9. (AMADIVI, 2007).

- A, B, C Braille. Figuras de plástico, contorno grueso. Cada letra en alguna parte tiene escrito en sistema Braille su nombre para una mejor identificación.

Pizarra magnética con letras,
figuras o números



Imagen 10. (AMADIVI, 2007).

- Pizarra magnética de letras, números y figuras geométricas.

Resaque.

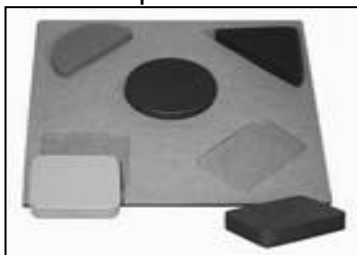


Imagen 11. (AMADIVI, 2007)

- Resaque. El resaque es un tablero con las formas del tema del resaque cortadas en madera totalmente táctiles. Útil para el reconocimiento y discriminación de formas.

Campana mango

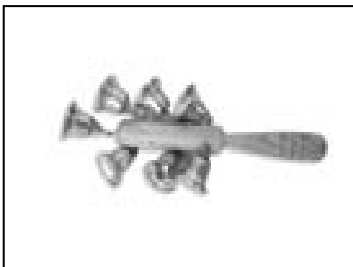


Imagen 12. (AMADIVI, 2007).

- Instrumentos musicales.

Castañuela



Imagen 13. (MADIVI, 2007)

Discos para estimulación
auditiva.



Imagen 14. (AMADIVI, 2007).

- Series de discos compactos que incluyen música especial para estimular sensorial y auditivamente a niños y bebés con o sin discapacidad visual.

Baloncesto de municiones.



Imagen 15. (AMADIVI, 2007).

- Balón de municiones. Balón sonoro de plástico que en su interior tiene municiones para facilitar su localización por los niños ciegos.

Después de describir lo referido a la evaluación psicopedagógica mediante la cual se establecerá el plan de intervención dirigido a la superación de los efectos negativos que se puedan encontrar, se toman en cuenta las adecuaciones curriculares correspondientes que se deben llevar a cabo, por lo cual en este trabajo se recurrió a la adecuaciones curriculares poco significativas que son las de acceso al currículo ya que se realizaron cambios en el aula, organizando el mobiliario de manera que a la niña se le facilitara el traslado de un lugar a otro, manteniendo el mobiliario siempre estable. Otra de las adecuaciones fue al material a trabajar, que como anteriormente se había mencionado existe material didáctico para la enseñanza del deficiente visual, como el resalte de algunas figuras/formas, el manejo de diferentes texturas, medios auditivos, entre otros.

A continuación se presenta el método que describe el objetivo general, los objetivos específicos de este trabajo, la selección de sujetos, el escenario, las técnicas e instrumentos, así como el procedimiento que se llevo a cabo para la realización de la intervención educativa.

MÉTODO.

Objetivo general.

Diseñar y aplicar un programa de Intervención Educativa en el que se apoye a una niña en el nivel preescolar que presenta ceguera, para promover su inclusión en el aula regular y favorecer su aprendizaje escolar.

Objetivos específicos.

1. Identificar posibles dificultades en la adquisición del aprendizaje en niños con ceguera en proceso de inclusión a nivel Preescolar.
2. Estudiar diferentes posibilidades de apoyo didáctico en el aula regular para niños con Ceguera.

Sujetos.

Criterios de selección:

- Niños (as) de 2° ó 3° grado de Preescolar, que padezcan Ceguera, entendida como: aquella en donde se presenta carencia de visión o sólo percepción de luz.
- Niños de ambos Sexos.

Sujeto seleccionado

- Niña de cuatro años que presenta ceguera seleccionada para ser integrada al 2° grado de preescolar en una escuela regular.
- Para la integración de la niña al aula de preescolar, también se tuvo que trabajar con la profesora del 2° grado de preescolar, los compañeros de la niña, y la mamá de la niña.

Escenario.

Para el presente estudio se acudió a un centro de atención a la ceguera que atiende a personas con problemas visuales, se planteó el objetivo del trabajo recepcional y se solicitó la realización del mismo con una de sus alumnas que tuviera las características de ceguera y que estuviese en proceso de acudir a nivel Preescolar en escuela regular.

Una vez teniendo estos datos se acudió a la Escuela Preescolar, en la que asiste la niña que se identificó en el centro de atención a la ceguera y que iniciaría su escolarización en el Preescolar, para solicitar permiso de llevar a cabo la Intervención dentro de la escuela.

Centro que atiende a personas con ceguera.

En la página electrónica de dicho centro se describe éste como el centro de Rehabilitación de un Hospital con más de 130 años de experiencia en el cuidado y atención a las personas con problemas de vista y ojos, cuenta con una gama de departamentos y subespecialidades oftalmológicas a su disposición. De igual forma se practican las cirugías oftalmológicas con las técnicas más innovadoras y actuales del medio.

Su misión es atender a los enfermos con patologías oculares, principalmente aquellos de escasos recursos, proporcionándoles una atención de primera calidad, utilizando tecnología de punta, con personal altamente calificado, cobrándoles un precio mínimo por sus servicios. La finalidad de la Fundación es la ayuda asistencial a personas marginadas, comprometiéndose con una responsabilidad social hacia esa población.

Su Visión:

Ser reconocido como uno de los principales centros oftalmológicos de México.

- Ser uno de los principales Hospitales Oftalmológicos del país, dedicados a impartir una enseñanza de primer nivel, preparando excelentes Oftalmólogos.
- Promotor de una cultura de solidaridad y respeto por la población vulnerable.
- Servir de enlace con las diferentes Instituciones de Asistencia Privada, para una mejor optimización de sus recursos.

La gama de servicios con los que cuenta este hospital se divide en diferentes áreas para proporcionar una mejor atención médica:

CONSULTAS	ESTUDIOS ESPECIALIZADOS	TRATAMIENTOS	SERVICIOS DE APOYO	CIRUGÍAS REFRACTIVAS
BAJA VISIÓN	CAMPOS VISUALES	LASER ARGON	FARMACIA	LASER CHIRON
CONSULTA EXTERNA	ECOGRAFÍA	YAG	CARDIOLOGÍA	LASER VISX
URGENCIAS	ELECTROCARDIOGRAMA	BOTOX	DENTAL	
CORNEA	FLUORANGIOGRAFÍA	AVASTIN	LABORATORIO	
ESTRABISMO	FOTOGRAFÍA	LUCENTIS	MEDICINA INTERNA	
GLAUCOMA	MICROSCOPIA		HOSPITALIZACIÓN	
NEUROFTALMOLOGÍA	PAQUIMETERÍA		Centro de atención a personas con ceguera.	
ÓRBITA	TOMOGRAFÍA ÓPTICA (OCT)		PATOLOGÍA	
RETINA	TOPOGRAFÍA		PRE ANESTESIA	
SEGMENTO ANTERIOR	HRT			
UVEA	OCT 3D			
	ELECTROFISIOLOGÍA			

El centro que atiende a las personas con ceguera es el centro donde se llevó a cabo la primera recogida de datos de los pacientes, está ubicado en la colonia Centro de la ciudad de México. Brinda servicios a personas con baja visión y ceguera, primero se realiza una *evaluación inicial* donde son aplicadas diversas pruebas para evaluar el grado de Deficiencia Visual.

En el centro laboran ocho colaboradores: tres rehabilitadoras, una optometrista, un psicólogo, una recepcionista, personal de intendencia y un coordinador general.

El objetivo de este centro es: Que las personas con una limitación visual tengan una mejor calidad de vida siendo autosuficientes, contando con personal especializado para lograrlo.

En el centro se atienden a:

- Personas adultas trabajando en áreas como: Orientación y movilidad (uso y manejo del bastón), Braille y ábaco, Actividades de la Vida Diaria, Psicología, Talleres (computación, manualidades y actividades artísticas).
- Niños contando con un centro de Intervención Temprana que brinda: Estimulación en todas las áreas del desarrollo (psicomotricidad), Estimulación visual partiendo de un diagnóstico oftalmológico y optométrico así como con el apoyo del programa de cómputo EVO, Actividades de la vida diaria, Apoyo y seguimiento a la integración escolar.

Técnicas.

- *Observación.* Esta técnica de recolección de datos consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas que se manifiestan (Hernández, 2006). Se llevó a cabo dentro del ámbito escolar de la niña con Ceguera. Para esto se utilizaron dos Cédulas de observación y en la primera (Anexo 1) se registran datos como la descripción física de la niña, material académico y de apoyo, el diseño del aula, intervención del profesor, conducta de la niña durante la clase y el recreo, forma de relacionarse con profesor y compañeros, estrategias para aprender los contenidos y actividades escolares.
- La segunda Cédula es una Guía para la observación cualitativa de la conducta manipulativa en el niño ciego (Anexo 2), en donde se identifican las conductas que son o no adecuadas en el desarrollo manipulativo para

cualquier persona ciega diseñada por Lucerga (1993). Bueno et al. (2000) describe el procedimiento de validación de esta cédula de observación.

- Entrevista. Esta técnica de recolección de datos se utiliza para recabar información en forma verbal, a través de preguntas a fin de recopilar los datos sobre una situación existente (Hernández, 2006). Esta técnica se aplico a padres para evaluar aspectos del desarrollo físico, emocional, social, etc., del niño (Anexo 3).
- Entrevista a profesora. Con el objetivo de indagar acerca de su preparación y motivación para integrar al aula a niños con NEE con y sin discapacidad (Anexo 4).

Formatos e Instrumentos.

Formatos:

- Hojas de derivación primera profesora (Anexo 5).
- Hojas de derivación profesora actual (Anexo 6).
- Carta de consentimiento informado (padres, Anexo 7).

Instrumentos:

- Registro anecdótico (Anexo 9).

Cuadros de competencias (Anexo 8):

Basados en el Programa de Educación Preescolar (2004).

Procedimiento.

1. Se acudió al centro de atención a la ceguera ubicada en la Del. Cuauhtémoc, México D.F., se solicitó un permiso para obtener información acerca de los niños(as) que ahí atienden, se tuvo que presentar una carta expedida por la UPN y un protocolo, donde se describía brevemente en qué consistiría la realización de la Intervención. De esta forma la Coordinadora del centro nos dio

una cita, para presentarnos con las personas que trabajan en el centro de atención, mostrarnos los programas con los que cuentan y la forma en que trabajan con los niños(as) como: estimulación en todas las áreas del desarrollo (psicomotricidad), estimulación visual partiendo de un diagnóstico oftalmológico y optométrico así como con el apoyo del programa de cómputo EVO; actividades de la vida diaria; apoyo y seguimiento a la integración escolar.

2. Después se observó en el centro de atención a la ceguera por tres ocasiones a dos niñas que presentan Ceguera, que están en el proceso de integración a la Educación Preescolar y de esta forma se decidió trabajar con una de ellas. Los criterios que nos dieron la pauta para decidir trabajar con una de las niñas fue que sus padres aceptaron llevar a cabo la realización del trabajo con la niña en su ámbito educativo.

3. Posteriormente se tuvo el contacto con la madre de la niña en donde se le explicó más detalladamente el trabajo a realizar y se le pidió firmar la carta de consentimiento.

4. Se realizó una visita a la casa de la niña en donde se aplicó la entrevista a la mamá.

5. Se planteó la intervención a la dirección escolar y se solicitó autorización para la realización de la misma, con una de sus alumnas la cual presenta ceguera, dentro del contexto escolar. Una vez realizada la evaluación psicopedagógica a la niña que presenta Ceguera se diseñó, se desarrolló y evaluó la intervención educativa elaborada para ella.

6. El siguiente paso fue tener el primer acercamiento con la niña en la escuela y se realizaron observaciones tanto de clase en grupo, en el recreo, así como de clases en Educación Física.

7. Con esto se realizó un informe psicopedagógico en el cual se describe el ámbito familiar, escolar y personal de la niña.

8. Después se recabó más información a través de una entrevista hacia la profesora, revisión de la planeación de actividades de la misma y se trabajó con el Programa de Educación Preescolar para detectar las competencias en proceso y no adquiridas que posee la niña, para la Intervención.

9. Posteriormente se detectaron potencialidades y debilidades tanto de la niña, como de la profesora y la escuela para planear la Intervención.

10. Con toda esta información recabada se diseñó el Programa de Intervención Educativa (Anexo 10) que se llevó a cabo dentro del contexto escolar.

11. Se le aplicó el Programa de Intervención en el aula a Lety junto con la participación de sus compañeros. En donde de acuerdo a las competencias no adquiridas por Lety, que se tomaron como referencia de los campos formativos del Programa de Educación Preescolar, se elaboraron 12 sesiones aplicadas cada una diferente día, en las cuales se especificaban las adecuaciones pertinentes que Lety requería para la adquisición de los contenidos. Y finalmente estas sesiones se evaluaron realizando una retroalimentación de las actividades que se trabajaron.

Durante la aplicación del programa se dieron ciertas recomendaciones a la profesora para trabajar con Lety, las cuales consistieron en la expresión clara de las instrucciones, adecuar material para trabajar con la niña, se le dio material como: vocales en plástico, números en cartón resaltados con silicón, se le proporcionó una carretilla para resaltar los trabajos de Lety, etc.

También se trabajo con la mamá de Lety dándole indicaciones de cómo reforzar en casa lo trabajado en clase, se le proporcionó material como las vocales y números en cartón, se le sugirió que le describiera las letras, números, cosas y animales permitiéndole a Lety tocar, entre otras actividades.

Fue importante trabajar con Lety junto con sus compañeros, así como con la profesora y la madre de la niña, en distinto momento con cada sujeto, porque como lo dice Bautista (1993) para lograr una integración eficaz en la vida social y principalmente en el ámbito educativo se debe conformar un equipo con los profesionales de los centros educativos e integrar a padres, madres y familiares, con el fin de responder adecuadamente a sus necesidades educativas especiales. En donde familiares y profesionales necesitan conocer una serie de aspectos relacionados con las características y exigencias que conlleva la ausencia de

visión, como que el organismo posee otras vías sensoriales (olfativas, táctiles, auditivas) que estimuladas de una forma adecuada pueden llegar a compensar en gran medida la falta de visión.

El trabajar con Lety dentro del grupo, junto con sus compañeros, fue con el objetivo de sensibilizar a los niños(as), con respecto a la discapacidad de su compañera y de esta forma obtener mejores resultados en el proceso de inclusión.

12. Una vez aplicado el Programa de Intervención Educativa, se realizó el análisis de la información recabada, se sistematizaron los resultados y se elaboraron las conclusiones.

Una vez definidos y aplicados los objetivos, sujetos, escenario, técnicas e instrumentos y redactado el procedimiento, se presentan los resultados del informe psicopedagógico realizado a Lety (se utiliza un pseudónimo), la niña para quien se propone la intervención educativa elaborada en este trabajo.

Análisis de datos.

Informe psicopedagógico.

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

1. DATOS PERSONALES

Nombre: Lety (se utiliza un pseudónimo para salvaguardar la identidad de la niña).

Fecha de Nacimiento: 12 de Abril del 2006

Fecha de Entrevista: 17 De Noviembre del 2010

Edad: 4 Años

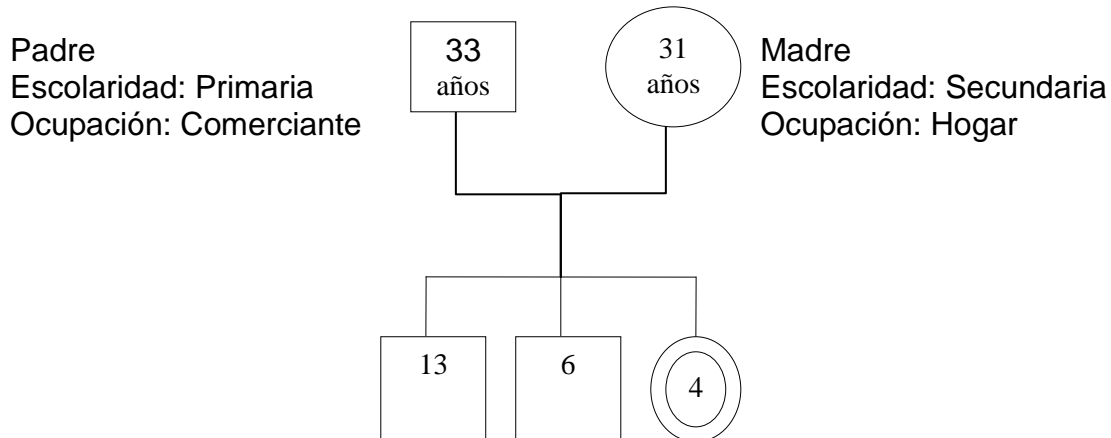
Domicilio: Edo. De México

Escuela: Preescolar

Ubicación de la escuela: Edo. De México

Grado escolar: 2° de Preescolar

Familiograma



2. MOTIVO DE LA EVALUACIÓN.

Al acudir al Centro de atención a la ceguera, se comentó el objetivo del trabajo recepcional y por lo tanto se nos derivó a Lety por ser una de las niñas que cumplía con los requisitos para dicho trabajo. Este informe psicopedagógico se elaboró con la información que se recabó con la primera profesora que trabajó con Lety. La profesora menciona que lo que le preocupa es recibir orientación para trabajar con la niña.

3. APARIENCIA FÍSICA

Lety es una niña cuyo físico corresponde a su edad cronológica. Es de complexión delgada, estatura normal, tez morena, cabello lacio y oscuro. Es una niña muy sociable.

Su madre la describe como una niña feliz, inquieta que se enoja cuando no se hace lo que ella dice o cuando le agarran sus cosas, llora, grita e incluso

hace berrinche. Es alegre, le gusta jugar, explorar y realiza muchas preguntas cuando desconoce algo.

Presenta ceguera a causa de una Retinopatía de prematuro adquirida, que ocurre cuando a los neonatos con bajo peso en incubadoras se les administran elevados niveles de oxígeno, y esto puede producir crecimiento anormal de vasos sanguíneos y cicatrices en los ojos.

En las sesiones de observación se presentó bien arreglada, aunque no con el uniforme de la escuela, su apariencia personal es adecuada.

4. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y FORMATOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Con las siguientes técnicas, formatos e instrumentos se recogió la información necesaria para detectar las necesidades educativas especiales de Lety, así como las debilidades y potencialidades tanto de Lety como del contexto educativo para de esta forma poder diseñar el programa de intervención.

- Guía de Observación (Anexo 1)
- Guía para la observación cualitativa de la conducta manipulativa en el niño ciego (Anexo 2)
- Entrevista con la madre (Anexo 3)
- Hojas de derivación 1ª profesora (Anexo 4)

5. CONDUCTA DURANTE LA EVALUACIÓN.

Durante la observación se notó que Lety es una niña inteligente porque es atenta, sociable, se expresa de forma adecuada, se ubica muy bien dentro de la escuela, es decir sabe dónde está su salón, el baño y el patio. Dentro del salón ubica su lugar, el escritorio de la profesora, el bote de basura, los estantes del material, el pizarrón y la puerta.

Por momentos cortos Lety mostraba atención e interés en las actividades propuestas por la profesora, sobre todo cuando la profesora la hacía partícipe de esas actividades, en ocasiones, al no entender lo que se estaba realizando llamaba la atención de la profesora preguntándole qué era lo que iban a hacer, de esa forma la profesora la atendía.

Lety es una niña muy independiente, va al baño sola, si encuentra obstáculos en su camino busca la forma de evitarlos y llegar hasta su objetivo, le gusta trabajar con material que ella pueda manipular.

En la clase de Educación Física, todos los niños del Preescolar salen al patio y forman un círculo, una de las profesoras se coloca al centro del

círculo mientras que las demás profesoras permanecen con los niños, con el apoyo de una grabadora cantan y representan los movimientos a realizar. Los alumnos a su vez cantan y realizan los movimientos imitando a las profesoras. En este caso Lety es pasiva, solo permanece en su lugar parada, por momentos trata de moverse y cantar. Cuando su profesora se acerca y le da indicaciones verbales de los movimientos a realizar, Lety los hace sin problema e incluso se le nota contenta de participar.

Durante la observación realizada en el aula se notó que cuando Lety es incluida en las actividades participa con emoción en lo que se le pide. Por otro lado cuando se le excluye en las actividades como: pasar al pizarrón, trabajar con sus libros y cuadernos, etc. por lo que tiende a desesperarse, se recarga en su mesa, se empieza a salir del salón y se sienta afuera o va al baño.

Se pudo observar que Lety tiene buena relación con la profesora, porque la busca, le pregunta qué es lo que van a hacer y atiende a sus indicaciones.

En el recreo se pudo observar que juega con algunos niños pero dentro del salón no interactúa mucho con sus compañeros, incluso se llega a notar un poco de rechazo por parte de los mismos hacia Lety, cuando ella quiere tocar el material que ellos tienen no se lo permiten.

Lety es una niña a la que le gusta explorar su entorno, realiza el barrido de los espacios de forma tranquila, muestra interés por casi todos los objetos, los busca y los retiene, los utiliza con funcionalidad propia. Su tono muscular es adecuado, mueve sus manos de forma armónica. Abre sus manos ante el contacto humano, en general realiza las tareas eficazmente de acuerdo a su edad.

6. ANTECEDENTES DEL DESARROLLO

De acuerdo con la entrevista hecha a la madre, ella tenía 27 años cuando nació Lety, el desarrollo del embarazo fue normal hasta los seis meses y medio, ya que el parto se le adelantó por haber ruptura de placenta, el parto fue por medio de cesárea, en un hospital privado; por lo que Lety nació a los 6 meses y medio de gestación, y permaneció por un tiempo en el hospital. Pesó 1 kg 500 g, su coloración fue normal.

El diagnóstico que le dio el doctor fue que la niña adquirió *retinopatía de prematuro*, la cual se presenta cuando a los neonatos con bajo peso en incubadoras, se les administran elevados niveles de oxígeno, lo que puede producir crecimiento anormal de vasos sanguíneos y cicatrices en los ojos. Sus efectos pueden ser diversos grados de discapacidad visual hasta ceguera total por desprendimiento de retina.

Con respecto al desarrollo motor, la mamá menciona que la niña empezó a caminar al año ocho meses.

Con respecto al desarrollo del lenguaje ella comenzó a hablar al año ocho meses.

Situación Familiar.

Los padres de Lety la tuvieron después de que su madre tuvo dos embarazos, su madre tenía 27 años y Lety fue una niña deseada.

Actualmente la pareja lleva una buena relación de 14 años, el padre de Lety es el único que trabaja, es comerciante y de él depende económicamente la familia.

Lety vive actualmente con su papá, mamá y hermanos.

Antecedentes heredo-familiares

De acuerdo a lo mencionado por la mamá de Lety no existe ningún problema médico en la familia.

Historia Médica.

Según la madre la niña se encuentra en buen estado físico, cuenta con todas sus vacunas.

Lety tiene ceguera. No tiene problemas físicos sólo sufre de gripas ocasionales. Solo ha asistido a un servicio especial en un centro de atención a personas con ceguera donde ingresó al año ocho meses y ha tenido mucho avance.

Historia Escolar.

Según la madre refiere, Lety no ha asistido a ninguna escuela solo a un centro especial para la ceguera.

Ahora que entró al kínder sigue acudiendo a el centro de atención a personas con ceguera, le gusta ir a la escuela, socializar con los demás, participar en las actividades siempre y cuando esté motivada y le encanta el trabajo manual.

7. SITUACIÓN ACTUAL.

Aspectos generales.

- Área intelectual. El proceso cognitivo que presenta el niño ciego es discriminar, reconocer, percibir y utilizar la información (González, 1995).

Durante la observación se pudo notar que Lety es una niña muy inteligente, le gusta explorar su entorno, saber y conocer lo que los sonidos a su alrededor representan.

Es muy atenta a las situaciones a su alrededor. Aunque su limitante sea visual ella reconoce los objetos con los que interactúa como lo son libros, tijeras, plastilina, etc. Entiende los conceptos de los que se le habla o pregunta.

- Área de desarrollo motor. Independencia y movilidad. De acuerdo a González (1995), para los niños ciegos los juguetes deben ser sonoros, atractivos al tacto y proporcionar texturas agradables con el fin de que exista una coordinación mano-oído. Esta coordinación es importante en la localización de los sonidos y en la orientación espacial, fundamentalmente para el movimiento.

Por lo tanto Lety tiene un buen desarrollo motor, puede realizar los ejercicios y movimientos que se le piden, siempre y cuando las instrucciones sean claras. Es muy activa le gusta estar en constante movimiento. Es muy independiente para moverse dentro de las áreas de la escuela.

- Área comunicativo-lingüística. El niño ciego tiene capacidad para vocalizar y balbucear, y lo hace aproximadamente a la misma edad que los niños videntes., aunque llega un momento en que sino es estimulado el niño ciego se atrasa (Bueno, et al 2000).

En cuanto a esta área se puede decir que Lety tiene un desarrollo normal de lenguaje de acuerdo a su edad, ya que platica mucho, expresa sus dudas y su articulación es buena y entendible. Es muy sociable y comunicativa.

- Área de adaptación e inserción social. Bueno (et al, 2000), menciona que mientras el vidente empieza a participar en actividades de manera coordinada (juegos, bailes, etc.) con otros niños sobre los cuatro años de

edad, el niño ciego conseguirá este estadio aproximadamente un año más tarde, se podría hablar de una prolongación de la etapa egocéntrica.

Lety tiene una buena relación con su profesora pero con sus compañeros dentro del salón no interactúa mucho y la profesora no fomenta esa interacción. En el recreo juega con niños de otros salones, puede distinguir muy bien a las personas por la voz, pero parece que a sus compañeros no los conoce, porque no se sabe sus nombres, no los distingue y no interactúa con ellos. Esto se puede relacionar con el hecho de que Lety al entrar al Preescolar pertenecía a un grupo, pero como la profesora responsable de éste ya no asistió, Lety fue asignada a otro grupo en el que actualmente trabaja y lleva muy poco tiempo, por lo cual no cuenta con el material para trabajar. Aún no se ha definido a cuál grupo pertenecerá Lety.

- Aspectos emocionales. Este aspecto es importante ya que tanto el desarrollo como el aprendizaje, se dan como resultado de una interacción en la que intervienen los sentidos, el sistema motriz y los sentimientos del niño (a) con las personas, con los objetos que lo rodean y consigo mismo. Estas interacciones posibilitan la construcción de los procesos cognitivos, propiciando la activación del aprendizaje (Bautista, 1993).

Durante la observación se pudo notar que Lety es muy alegre, no llora en la escuela, aunque como dice su mamá suele ser muy berrinchuda cuando no se le deja hacer lo que ella quiere. Le es fácil expresar sus sentimientos en el momento.

Nivel de competencia curricular.

- Desarrollo personal y social.- Por lo que respecta a esta competencia se observó que Lety se desenvuelve muy bien con las personas, pero aún le falta mucha interacción con sus compañeros en el salón de clases.
- Leguaje y comunicación.- Su comunicación es buena, cuando no entiende qué es lo que se está haciendo, pregunta llamando a la profesora.
- Pensamiento matemático.- No se ha observado el trabajo de esta competencia en clase.
- Exploración y conocimiento del mundo.- Aunque no puede ver, le gusta explorar y saber acerca de lo que tiene y sucede a su alrededor.

Relaciona actividades de la vida diaria con juegos en el recreo, como por ejemplo jugar a comprar cosas.

- Expresión y apreciación artísticas.- Le es difícil llevar a cabo el trabajo en esta competencia cuando no se le dan las indicaciones claras y precisas de lo que se trabaja y cómo se trabaja.
- Desarrollo físico y salud.- La niña se muestra participativa en las actividades propuestas en la clase de Activación Física y las realiza siempre y cuando las instrucciones que se le den sean claras y se le muestre físicamente el modelo a seguir.

Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.

Esto nos permitirá conocer las estrategias, técnicas y material que utiliza la profesora y a su vez, la forma en que Lety reacciona ante ciertos estímulos. Ya que como lo menciona Bautista (1993) se puede lograr el desarrollo de ciertas habilidades mediante la estimulación multisensorial, los sistemas específicos o adaptados, estrategias, técnicas y recursos utilizados en el trabajo con los niños(as) con ceguera.

La profesora les da la indicación a los alumnos del trabajo que tienen que realizar, en ocasiones da las indicaciones solo de manera verbal y mostrando un modelo visual, por lo que a Lety le es difícil realizar la tarea por no entender lo que se pide. Cuando no logra comprender algo llama a su profesora para preguntarle sus dudas y ésta la atiende o le pide a sus compañeros que le auxilien.

La profesora utiliza materiales extra para llevar a la clase como cartulinas con dibujos que ella realiza, libros, cuadernos y copias. En pocas ocasiones recurre al pizarrón.

Cuando se encuentra realizando Lety sus ejercicios se distrae porque el trabajo se le complica ya que el material que suele utilizar no esta adecuado a las necesidades que una niña con ceguera puede presentar como: el resaltado de las formas, el manejo de diferentes texturas, etc., y no se le motiva a participar, esto ocasiona que constantemente se levante de su lugar dirigiéndose a la puerta del salón para distraerse o ir al baño.

En ocasiones sus compañeros de grupo no le permiten tocar el material que ellos están trabajando. Lety muestra siempre una actitud positiva y de agrado ante el trabajo, regularmente pide trabajar con material que pueda manipular.

Aún no cuenta con libros y cuadernos para sus trabajos, por lo que la maestra le deja realizar otras actividades diferentes a sus compañeros. A

Lety le agrada que constantemente se le esté preguntando, interactuando y participando en clase.

En cuanto a la materia de Educación Física que es llevada a cabo en el patio de la escuela, la dinámica es mediante cantos y juegos donde los niños tienen que realizar los movimientos conforme las canciones lo van pidiendo, para eso las profesoras se muestran como modelos a seguir. También se recurre al uso de materiales como pelotas, cuerdas, etc.... Lety trata de participar en las actividades siempre y cuando se le den instrucciones verbales de movimientos a realizar, le gusta mucho estar en el patio explorando el material utilizado.

Información relacionada con el entorno del alumno.

- Contexto escolar.

La escuela de Lety es adecuada, tiene buen espacio para que se desenvuelvan los alumnos, cuenta con baños adaptados a los niños pequeños, un patio de recreo muy amplio donde también toman activación física.

Sólo existe una rampa que dirige a uno de los patios, el patio principal cuenta con área segura en caso de sismo. Los salones son fáciles de ubicar, en este caso para Lety, son cinco contando con la dirección y uno se puede trasladar desde la entrada de la escuela siguiendo el pasillo principal.

Respecto al aula, el salón de Lety es muy amplio a pesar de ser 30 alumnos, las bancas se encuentran en el centro del salón, las mesas tienen forma rectangular y se sientan 4 niños por mesa. El pizarrón es de marcador y muy grande. El salón cuenta con varios estantes que contienen material didáctico de trabajo. No existe ningún otro obstáculo en medio del salón que obstruya el camino de Lety solo la ubicación de las bancas que al parecer suelen desordenar los alumnos.

En la escuela no existen niños que presenten alguna otra discapacidad. Tanto el personal como las maestras que laboran en la escuela conocen a Lety y al mismo tiempo ella los ubica también muy bien al escuchar su voz. Lety es bien aceptada por el personal de la escuela.

Contexto socio-familiar.

A la hora de entrada a la escuela, Lety es acompañada por su mamá e igualmente es recogida por ella. También su mamá es quien la apoya en sus tareas escolares. La madre nos comenta que Lety tiene buena relación con todos los integrantes de la familia. Lleva una mejor relación con su mamá ya que su papá pasa muy poco tiempo con ellos por su trabajo. En cuanto a sus hermanos con los dos se lleva bien. Aunque durante las observaciones

menciona mucho a su hermano Jesús quien en una ocasión se observó que la acompañó a sus clases de CADIVI.

8. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

Conforme a lo observado podemos decir que Lety no presenta problemas en cuanto a la adquisición de contenidos, ya que es una niña que trata de seguir las indicaciones en cuanto a las actividades a realizar, responde adecuadamente a las preguntas que su maestra le realiza, conoce la secuencia numérica y las vocales verbalmente pero físicamente no del todo. Realiza su trabajo como la maestra se lo pide y comenta lo que ella cree que sea el material que está manipulando (plastilina, figuras, etc.). Expresa sus ideas claramente ante el grupo. Lo único que se le dificulta es que no se le den instrucciones verbales claras y perfiles de los ejercicios a realizar. En cuanto al desarrollo motor no tiene dificultad para desplazarse y es una niña a quien le gusta explorar el entorno que la rodea, no le gusta estar en un solo lugar, y no parece presentar ninguna lesión física. Con respecto a la comunicación y expresión lingüística está de acuerdo a la edad que presenta, es muy sociable, pregunta por todo aquel sonido, voz, presencia que desconoce, no parece tener problema en la pronunciación de las palabras y tiene la facilidad de seguir una conversación. Como lo dicen Bueno y Toro (1994) la falta de vista no impide el desarrollo lingüístico normal porque la capacidad para pronunciar palabras es innata, aunque es muy importante el contexto en el que se desarrollan las personas con ceguera para poder adquirir la habilidad lingüística sin ningún problema.

En cuanto al desarrollo social a pesar de que presenta Ceguera, no es una niña aislada, sino al contrario es muy sociable en su entorno escolar, ya que trata de interactuar con sus compañeros.

Para la profesora de grupo, es un poco difícil adecuar el material didáctico y las actividades para Lety. También el llamar la atención de Lety para que permanezca en el salón y trabajando junto con el grupo.

No se le sobreprotege para que realice las actividades o acuda a lugares donde ella quiere ir, se le deja que las realice por si misma en ocasiones con supervisión de la profesora o de la Auxiliar con la que cuenta la profesora.

Los tipos de apoyo que Lety requiere para continuar su integración hacen referencia a las adecuaciones curriculares en los elementos del currículo, las cuales como lo menciona García et al. (2000) consisten en las modificaciones o

provisión de recursos especiales para que el alumno(a) con necesidades educativas especiales pueda desarrollar el currículo ordinario:

- Instrucciones precisas y sencillas de manera oral
- Explicación pasó a paso para la realización de la mayoría de las tareas.
- Adecuaciones en el material didáctico.
- Promover mayor interacción con sus compañeros de grupo.
- Sensibilizar al grupo para que entiendan y acepten las capacidades diferentes de Lety.

--ACTITUD DE LA NIÑA EN EL AULA

En la siguiente tabla se describe la actitud y el desarrollo de Lety en el aula tanto con la primera profesora como con la profesora actual. Esto mediante las observaciones realizadas en el aula con las diferentes profesoras y descritas en el registro anecdótico (Anexo 9).

Tabla 1. Actitud y desarrollo de Lety en el aula.

Actitud de Lety en el aula	
Primera profesora	Profesora actual
<p>Durante la observación realizada en el aula, Lety se mostró atenta e interesada en las actividades propuestas por la profesora sobre todo cuando era incluida.</p> <p>Cuando se le daban instrucciones verbales de lo que se tenía que hacer, Lety se mostraba activa, participa con emoción y expresaba lo que pensaba ante el grupo.</p> <p>Al no tomársele en cuenta tendía a desesperarse, se recargaba en su banca, parecía aburrída, en ocasiones preguntaba a la profesora qué iban a hacer o se salía del salón y aunque la profesora iba por ella, Lety se volvía a salir.</p> <p>Al estar trabajando con material era muy curiosa, le gusta conocer con qué están trabajando los demás y lo hace mediante el tacto.</p> <p>Se muestra independiente ya que, ubica perfectamente el salón, su lugar, la puerta, sale sola al baño y regresa al salón.</p>	<p>Durante la observación realizada en el aula, Lety se mostró pasiva y atenta en las actividades que la profesora proponía.</p> <p>Se le incluía y ella también cooperaba con las actividades, las realizaba con gusto y agrado.</p> <p>Cuando se daba la instrucción de ponerse de pie o salir del salón Lety permanecía pasiva hasta que una de sus compañeras iba por ella, la cual solía ser siempre la misma.</p> <p>En ocasiones la profesora tomaba de la mano a Lety y la llevaba a todos los lugares a los que se tenía que trasladar, esto hacía que Lety esperara a su maestra para moverse.</p> <p>Durante toda la clase permaneció pasiva, solo esperando a que se le indicara directamente lo que tenía que hacer.</p>

POTENCIALIDADES Y DEBILIDADES.

En la siguiente tabla se describen las potencialidades y debilidades de Lety, profesora actual y escuela. Esto mediante hojas de derivación (Anexo 6) y los cuadros de competencias (Anexo 8) aplicados a la profesora actual.

Tabla 2. Potencialidades y debilidades.

Potencialidades	Debilidades
Lety	
<ul style="list-style-type: none"> - Inteligente - Sociable - No temerosa - Motivada al aprendizaje (Interés por aprender) - Curiosa - Atenta - Expresa claramente sus necesidades y sentimientos - Es segura al desplazarse. - Tiene mucha confianza - Le gusta participar - Es positiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Desesperada - Berrinchuda - Debe hacerse lo que ella quiere - Rebelde - En ocasiones suele ser pasiva
Profesora actual	
<ul style="list-style-type: none"> - Preocupada por Lety - Ha adecuado material - Da instrucciones verbales - Habla acerca de Lety - Motiva a Lety a participar 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre-protectora - No existe control total del grupo - Material insuficiente para la enseñanza – aprendizaje de Lety
Escuela	
<ul style="list-style-type: none"> - Tiene espacio suficiente - Es organizada - Cuenta con material didáctico 	<ul style="list-style-type: none"> - No existen rampas

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Lety es una niña de 4 años de edad con un desarrollo normal de acuerdo con su edad, las dificultades que puede llegar a presentar son comunes en los niños de 2do grado de Preescolar a los cuales se les dificulta la manipulación de objetos, la realización de movimientos, sus dificultades podrían mejorarse si se tomaran en cuenta las siguientes sugerencias:

- Ordenar el mobiliario de forma que Lety pueda desplazarse con facilidad.
- Trabajar con Lety la ubicación de los materiales dentro de su salón de clases.
- Encontrar la manera de trabajar los límites de Lety en clase.
- Que la maestra fomente la interacción Lety-compañeros e igual compañeros-Lety.
- Adecuar el material para Lety.
- Motivar más a la participación de Lety en clase.
- Hablar de manera fuerte y clara para que Lety pueda atender las indicaciones.
- Dar instrucciones precisas a Lety.
- Que se le permita a Lety realizar el mismo trabajo o tema que sus compañeros.

Con toda esta información recabada en el informe psicopedagógico de Lety, se diseñó la propuesta de intervención educativa que a continuación se describe.

Informe de las recomendaciones del trabajo con la profesora.

En seguida se enlista una serie de recomendaciones para que a la profesora actual de Lety le sean de ayuda en el desarrollo de sus actividades dentro del salón de clases, esto basándonos en las observaciones de clase:

- Hablar de manera fuerte y clara.
- Dar instrucciones precisas.
- Permitir que Lety realice las actividades por si misma. Es decir se debe facilitar, pero no suplir, el trabajo personal.
- Dar un recorrido junto con Lety ubicando las partes principales del salón.
- Ayudar a Lety en la ubicación de su material, para que logre un desarrollo autónomo dentro del salón.
- Fomentar la interacción Lety-compañeros e igual compañeros-Lety.
- Motivar más la participación en clase por parte de Lety.
- Apoyarse también de material auditivo.
- Que se le permita a Lety realizar el mismo trabajo o tema que sus compañeros de clase.
- De acuerdo a la habilidad de Lety tomar en cuenta el tiempo que se le proporcionará para la realización de la actividad.
- Explicar de manera verbal y lo más descriptiva posible la actividad que realizarán.
- En algunas ocasiones tomar como modelo a Lety para que junto con ella se explique físicamente a todo el grupo la actividad a realizar, y a veces debe ser ejemplificada individualmente por parte del profesor, con una buena verbalización, con el fin de tener un buen conocimiento de la actividad a realizar.
- Adecuar el material que se utilizará con Lety con anticipación.
- Estimular la curiosidad y el interés de Lety para que toque o manipule el material que se le presenta, ya que facilita su proceso de aprendizaje.

- Favorecer en Lety la exploración de los materiales, como tocar por la superficie sin levantar la mano, rastreos horizontales, verticales, etcétera.
- Recurrir a maquetas y reproducciones a escala, para que Lety adquiriera una mejor comprensión del medio que la rodea, como por ejemplo una casa, un árbol, etc.
- En cuanto a los dibujos que se utilicen para la realización de las actividades con Lety, deberán ser en relieve, con trazos claramente diferenciados y lo más sencillos posible.
- Facilitar la tarea a la hora de utilizar imágenes. Es decir, para dibujar o recortar siluetas, se deberán sujetar con clips u otros elementos, a fin de evitar que se desplacen y así exista una mejor manipulación del trabajo.
- Permitir a Lety trabajar junto a sus compañeros en clase de activación física.
- Solicitar apoyo por parte de la mamá para la adecuación del material.

Informe de las recomendaciones del trabajo con la mamá

En seguida se enlistan una serie de recomendaciones para que la mamá de Lety pueda llevar a cabo en casa y ayudar en el proceso de aprendizaje escolar:

- Trabajar con Lety la tolerancia y el respeto en diferentes situaciones.
- Apoyar a la profesora con la adecuación del material a trabajar en la siguiente clase.
- Informarse sobre lo que Lety trabajó en clase para reforzarlo en casa
- Realizar en casa ejercicios para reforzar la pinza fina como: insertar objetos, abrir o cerrar frascos, recortado, etc., para que más rápido alcance el proceso de escritura cuando lo requiera.
- El material que se trabaje en casa con Lety debe ser agradable al tacto, para no producir rechazo.
- procurar que el material sea representativo de lo que se quiera mostrar a Lety, a fin de no transmitir una idea equivocada.
- Describir, si es posible minuciosamente, las características de los materiales u objetos que se tengan al alcance.
- Trabajar el coloreado dentro de un contorno, respetando límites.
- Hacer ejercicios como:
 - ❖ *Localización*: Casual o intencionalmente hallar un objeto.
 - ❖ *Exploración*: Mover la mano sobre algo para obtener información de sus cualidades táctiles.
 - ❖ *Manipulación*: Mover intencionalmente un objeto.
 - ❖ *Reconocimiento*: Asociar un objeto con lo que se recuerda acerca del mismo.
 - ❖ *Comparación*: Descubrir parecidos, diferencias y preferencias.
- Motivar a Lety a caminar sola por las calles, con sólo instrucciones verbales.

PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Esta intervención fue diseñada basándose en el Programa Educativo de Preescolar, tomando como referencia los campos formativos y de ellos las competencias no adquiridas por Lety.

La intervención (Anexo 10) se llevará a cabo dentro del aula, junto con los demás alumnos, todos tendrán participación. Esto porque como lo menciona Bautista (1993), el contacto directo con las múltiples situaciones sociales que se dan en la escuela permitirá al deficiente visual la adquisición de la independencia personal y de trabajo, tanto a nivel individual como colectivo y un aprendizaje escolar participativo con sus compañeros videntes.

Se presentará también una serie de recomendaciones a la profesora (Informe de las recomendaciones del trabajo con la profesora pp.102), para que ella pueda aplicarlas durante sus actividades. De igual forma se darán recomendaciones a la mamá (Informe de las recomendaciones del trabajo con la mamá pp.104), para el mejor desarrollo de la niña.

Objetivo general.

Promover la inclusión de la niña con ceguera en el aula regular y favorecer su aprendizaje escolar.

Objetivos específicos.

- Promover la inclusión de la niña con ceguera.
- Promover la interacción con sus compañeros.
- Favorecer su aprendizaje.

Los siguientes temas se obtuvieron del Programa Educativo de Preescolar (2004) haciendo énfasis a las competencias en proceso y no adquiridas por Lety (Anexo 8).

Temas.

1. Desarrollo personal y social:
 - a) Identidad personal y autonomía.
 - b) Relaciones interpersonales.
2. Lenguaje y comunicación.
 - a) Lenguaje oral.
 - b) Lenguaje escrito.
3. Pensamiento matemático.
 - a) Número.
 - b) Forma, espacio y medida.
4. Exploración y conocimiento del medio.
 - a) El mundo natural.
 - b) Cultura y vida social.
5. Expresión y apreciación artística.
 - a) Expresión y apreciación musical-corporal.
 - b) Expresión y apreciación plástica.
6. Desarrollo físico y salud.
 - a) Coordinación, fuerza y equilibrio.
 - b) Promoción de la salud.

Número de sesiones.

La intervención se llevará a cabo a través de 12 sesiones, las cuales están dirigidas a todos los alumnos con las adecuaciones pertinentes para Lety.

Forma de evaluación.

Se evaluará de acuerdo a las actividades que se realicen en cada una de las sesiones.

DESCRIPCIÓN Y RESULTADOS DE LAS SESIONES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

Tema 1: Desarrollo personal y social.

- Sesión 1: Identidad personal y autonomía.

El día 3 de Mayo se llevó a cabo la aplicación de la sesión 1 del primer tema, cuyo objetivo es “Lograr que la alumna reconozca sus capacidades, cualidades y necesidades y las de sus compañeros”.

Se ingresó al salón de Lety, se hizo una breve presentación ante el grupo y tanto a Lety como a los niños(as) se les indicó la actividad a realizar. Se comenzó a colocar los antifaces a cada niño del grupo con el objetivo de que no vieran, incluida Lety a quien también se le colocó uno para que no hubiera diferencia. Se les dio la instrucción de que se pusieran de pie y formaran una fila alrededor del salón, tomados cada uno de los hombros de su compañero de adelante.

Después se recorrió todo el salón para que cada uno identificara el espacio basándose solo en sus sentidos del tacto y el oído así como la breve explicación que se les iba dando de los objetos y espacios. Cuando se terminó de recorrer todo el salón, se les pidió que salieran formados al patio y sin moverse el antifaz. De igual forma se recorrió el patio con todo el grupo identificando los distintos tipos de piso del patio (cemento, tierra y pasto, incluyendo rampas), posteriormente se dividió el grupo en tres equipos y se les dio un último recorrido por el patio sólo guiándolos con la voz, describiéndole algunos objetos que en el camino se encontraban.

Finalmente se les dirigió al salón pidiéndoles que identificaran su lugar y se sentaran. Se continuó con la presentación de cada niño empezando con Lety, se describieron físicamente y alguna actividad que les gustara hacer.

Una vez terminada la actividad se les realizó la evaluación con preguntas como: ¿Qué sentiste al traer el antifaz?, ¿Te gustó no poder ver?, ¿Fue fácil tu recorrido por la escuela?, ¿Identificaste los cambios de piso que habían?, ¿Qué otros sentidos de tu cuerpo utilizaste para poder seguir a tus compañeros?, etc.

Lety respondió: “Yo sé que no puedo ver pero no me gustó traer el antifaz porque me molestaba”. Algunos de los niños compañeros de Lety mencionaron que les dio miedo no poder ver, que estaba muy oscuro, que se desesperaron por que el antifaz les lastimaba. También mencionaron que sí identificaron los diferentes tipos de piso como, el pasto y la tierra.

Algo que también sucedió fue que cuando se estaba realizando el recorrido Lety identificaba los lugares de la escuela mencionándolos, esto por medio del tipo de piso por el que se caminaba como por ejemplo el patio trasero que tenía sólo tierra, así como también el lugar donde se encontraba una pequeña alberca ya que el piso de su alrededor esta lleno de piedras. Cuando se mencionaba o describía algún objeto que había en los lugares Lety identificaba el lugar mencionándolo.

Esto se le atribuye a lo que dice Bueno (et al., 2000) la estimulación de la capacidad auditiva es fundamental para la orientación espacial, el reconocimiento de personas, animales, objetos y lugares. Gran cantidad de información acerca de lo que no se puede tocar podrá ser interpretada gracias al oído y a las explicaciones verbales de otras personas.

Con toda esta información concluimos que los alumnos reconocen sus capacidades, cualidades y necesidades, que en todo momento pueden necesitar de todos sus sentidos y no solo la vista comprendiendo el caso de su compañera Lety ya que mencionaron la ayuda que necesita su sentido de la vista, como tocar y escuchar para poder realizar las actividades.

Bautista (1993) menciona que en el desarrollo y sobre todo, el aprendizaje se dan como resultado de una interacción en la que intervienen los sentidos, el sistema motriz y los sentimientos del niño con las personas y los objetos que lo rodean. Estas interacciones posibilitan la construcción de los procesos cognitivos, propiciando la activación del aprendizaje.

- Sesión 2: Relaciones interpersonales.

El día 11 de Mayo se aplicó la sesión 2 del primer tema, la cual tiene como objetivo “Propiciar en la alumna la aceptación de los diferentes puntos de vista, culturas y creencias de sus compañeros, para favorecer la confianza, honestidad y el apoyo mutuo”.

Se inició la actividad explicando a los niños(as) y a Lety como se realizaría la actividad. Después a un niño(a) de cada mesa (cinco mesas) se le colocó el antifaz pero en esta ocasión a Lety no, se les preguntó a los niños(as) qué pensaban acerca del tema “El Respeto” para lo cual la lluvia de ideas que se obtuvo fue, Lety dijo: respeto es no decir groserías porque si lo hacemos nos pueden castigar, tampoco pegar, los demás niños dijeron que era no empujar, pedir las cosas por favor, respetar a nuestros compañeros (as).

Una vez terminado esto se les repartió diferente material (papel, tijeras, resistol, crayolas, confeti, arroz, lentejuela, hojas blancas) a cada mesa, explicándoles que tenían que realizar un dibujo del tema “El Respeto” con todo el material que tenían. Lety y los niños que tenían el antifaz fueron apoyados por sus compañeros que no tenían antifaz, quienes les ayudaban a escoger o reconocer el material que había en sus mesas. Lety comenzó a tocar el material que tenía a su alcance y mencionar el nombre de los que reconocía como el confeti y el arroz. Los demás niños(as) empezaron a dibujar niños jugando, platicando, en el salón de clases, niños felices; a la mesa en la que se encontraba Lety les tocó decorar la palabra “Respeto”, la cual en algunas letras el contorno tenía silicón y otras remarcadas con la carretilla para que de esta forma le fuera más sencillo localizarlas e identificarlas. Durante la realización de esta actividad Lety se encontró con lentejuelas las cuales no logró reconocer, las manipulo un momento y después

pregunto que es lo que era y una de sus compañeras le mencionó que eran lentejuelas rojas, verdes y azules.

Le ayudo mucho el hecho de que las letras estuvieran remarcadas con silicón y con la carretilla para que Lety identificara el contorno y saber donde pegar, así como la ayuda que en sus compañeros(as) en ocasiones le brindaban.

Bueno (et al., 2000) mencionan que el niño o la niña con ceguera precisa referencias táctiles o auditivas para relacionarse con el medio que le rodea. Se establece una especie de simbiosis entre lo que toca y escucha, por lo que es muy importante tener en cuenta la combinación de ambos tipos de estímulos a la hora de ofrecer actividades.

Posteriormente, cuando todos terminaron de realizar sus dibujos, Lety y los niños(as) que portaban el antifaz pasaron al pizarrón a decorar el periódico mural con ayuda verbal de sus compañeros, quienes les decían en dónde colocar las hojas.

Finalmente, se realizó la evaluación en la cual entre todos los niños se formó el significado de la palabra "Respeto", expresando lo siguiente: Lety dijo que respeto era cuando no peleo con mis compañeros, los demás niños(as) dijeron que el respeto es cuando no digo groserías, respeto es cuando no tiro basura en la calle, respeto es cuando obedezco a mi maestra y a mi mamá, respeto es cuando le pido prestadas por favor sus cosas a mi amiga. Para que ellos pudieran llevar a cabo el respeto en su salón mencionaron que debían portarse bien y no agarrar las cosas que no fueran de ellos, cuidar todo el material de su salón y jugar bien con todos.

Podemos concluir que Lety a pesar de que a lo que se refiere la palabra respeto tiene problemas con respetar la participación de sus compañeros(as) porque en varias ocasiones se le tuvo que pedir el dejar escuchar a sus compañeros(as) que en esos momentos estaban hablando o seguir algunas reglas del salón como: formarse junto a sus compañeros(as), permanecer en su lugar, compartir el material.

Bautista (1993) señala que el contacto directo con las múltiples situaciones sociales que se dan en la escuela permitirá al deficiente visual la adquisición de la independencia personal y de trabajo, tanto a nivel individual como colectivo y un aprendizaje escolar participativo con sus compañeros videntes, que le proporcionará un desarrollo psicoafectivo consecuente y sin rompimientos con la realidad que vivirá de adulto.

Es por ello que Lety en interacción con sus compañeros(as) pronto comprenderá del todo lo que es el respeto y muchos otros valores dentro y fuera de la escuela. Porque Lety sabe que todos tienen el mismo derecho a opinar, de decir lo que piensan y tener diferentes ideas, así como el decir siempre la verdad.

Tema 2: Lenguaje y comunicación.

- Sesión 1: Lenguaje oral.

El día 13 de Mayo se llevó a cabo la sesión 1 del segundo tema, que tiene como objetivo “Fortalecer el habla y escucha de la alumna”.

Se inició la actividad preguntándole al grupo lo que ellos sabían sobre qué era un cuento expresando: que era un libro que tenía hojas (esto dicho por Lety), también dijeron que tenía muchos dibujos y personajes, que tenía muchas letras, que era como el cuento de Blanca Nieves, Caperucita roja, ToyStory.

Se hizo una presentación breve ante el grupo de la actividad a realizar, enseguida se formaron cuatro equipos, en donde un niño de cada mesa portó el antifaz en la mesa de Lety se eligió a una niña para que ella portara en antifaz, se les dio un objeto a cada equipo (una vaca de peluche, un Mickey Mouse, un gato de peluche, y una ardilla). Los niños de los equipos que no tenían el antifaz describieron el objeto a sus compañeros con el antifaz y a Lety, para que identificaran de cuál se trataba, por lo tanto lo que se dijo fue: en la mesa de Lety donde se encontraba un mickey mouse se dijo que tenía orejas redondas y grandes, una nariz grande, que era amigo de Pluto, de Mimí, de Donald Lety mencionó que se trataba de un conejo porque tenía las orejas grandes en ese momento se le proporcionó el objeto para que lo manipulara, y aunque lo tocó y se le dieron pistas como con que otros personajes se relacionaba ella insistió que se trataba de un conejo, sus compañeros la corrigieron diciéndole que era un ratón llamado mickey mouse a lo que Lety expresó que ella no conocía a mickey mouse, en los demás equipos se dijo para la vaca, que tenía cuernos, que tenía ropa de color verde, que tenía una bocota y que hacía muuu... adivinando el niño con el antifaz que se trataba de una

vaca; para el gato dijeron que tenía bigotes, que era negro con blanco, que tenía una colota, que su nariz era roja y que correteaba a Piolín por lo que el niño con el antifaz adivinó que era el gato Silvestre; para la ardilla, los niños dijeron que era color rosa, que tenía una colota, que tenía unos ojotes, que era un animal, que estaba chiquita y que tenía un libro, para lo cual la niña con el antifaz dijo que era una muñequita.

Después se comenzó la realización del cuento, donde la primera mesa en la cual estaba Lety y el muñeco mickey mouse fue quien inicio, seguida de la del gato Silvestre, después la de la vaca y terminando con la muñequita. El cuento quedó así:

“Había una vez un Mickey Mouse que se estaba disfrazando de conejo para ir a la fiesta de cumpleaños de Pluto. Mickey Mouse estaba afuera con sus amigos y llegó un gato que lo empezó a corretear pero no lo atrapó. Después la vaca correteó al gato, porque el gato se quería comer a Mickey Mouse pero no lo logró. Luego Mickey Mouse se subió a la vaca y el gato la empezó a corretear pero el gato se cayó y la vaca salvó a Mickey Mouse. FIN”.

Al comenzar el cuento como Lety se quedó con la idea del conejo a mickey mouse se le tuvo que disfrazar de conejo, se tuvo que apoyar en varias ocasiones a los niños para que expresaran lo que se les ocurriera.

Finalmente se realizó la evaluación en donde se leyó de nuevo el cuento a lety y sus compañeros(as), ellos(as) expresaron de qué trato mencionando alguna de las partes leídas del mismo.

En conclusión podemos decir que Lety tiene un buen nivel de habla pero no respeta el tiempo o turno en que ella puede hablar como tampoco seguir la secuencia de una idea.

Bueno (et al., 2000) explica que el sentido del oído es un canal fundamental en la recepción de la información para el niño ciego en el periodo escolar. Por ello, se deberá fomentar que el niño logre la máxima eficiencia en el proceso auditivo y el escuchar.

Es por esto que con Lety se debe trabajar más el proceso de escuchar a sus compañeros(as) y no interrumpirlos, para que ella también pueda comprender la información que se esta dando y seguir la secuencia de las ideas.

Rosa y Ochaíta (1993 citado en Bueno, et al., 2000) expresan que los intercambios verbales son decisivos para la formación de conceptos y esquemas de representación del mundo, de sí mismo y de la interacción entre ambos. Es decir, el aprendizaje y el conocimiento de la realidad están mediados por el lenguaje oral, proporcionando al niño ciego un medio para relacionarse con los demás y un instrumento de control sobre los objetos y situaciones que quedan fuera de su alcance.

- Sesión 2: Lenguaje Escrito.

El día 4 de Mayo se realizó la sesión 2 del segundo tema, cuyo objetivo es “Fortalecer en la alumna la identificación del sistema de escritura”.

Se hizo una presentación ante el grupo del trabajo a realizar, se formaron cinco equipos y a un niño de cada equipo se le colocó el antifaz en esta ocasión a Lety no se le colocó. Se retroalimentó el reconocimiento de la vocales haciendo mayor énfasis en Lety y en los niños que portaban el antifaz haciéndolos pasar al pizarrón en el cual se encontraban pegadas unas vocales realizadas con cartoncillo grueso para su mejor rastreo táctil. Cada niño debía encontrar la vocal que se le mencionó mediante el tacto y con ayuda de los demás compañeros.

Después, a cada equipo se le dio diferente material y la asignación de una vocal dibujada en cartulina y resaltada con la carretilla, para que la decoraran con el material repartido (plastilina, pintura, palos de madera, papel crepe y fomy), Lety y los niños que portaban el antifaz tenían que identificar la vocal que trabajaba su equipo, así como tener el apoyo de sus compañeros para que ellos realizaran la mayor parte del trabajo. Se logró que Lety así como los niños que portaban el antifaz identificaran la vocal que en su equipo se estaba trabajando. En el equipo de Lety se trabajó la vocal “O” y se decoró con papel crepe, sus compañeros(as) le brindaron ayuda cuando Lety perdía el contorno de la figura.

Posteriormente, Lety y cada niño que portaba el antifaz pasaron al pizarrón representando a su equipo para la descripción física de la vocal que trabajaron, en donde mencionaban que la vocal “A” era como un triangulo, la vocal “E” tenía tres palitos, la vocal “I” era un palito parado, la vocal “O” era un circulo respuesta que dio Lety y la vocal “U” es una curva.

Finalmente se realizó la evaluación, pidiéndole a cada equipo que mencionara cinco palabras que empezaran con la vocal que tenían de las cuales mencionaron las siguientes: árbol, avión, ardilla, amarillo-estrella, escalera, elote, espejo- indio, iglú, iguana, hielo- Osiris, oso, ocho- hule, Ulises, uno, unicornio. De estas Lety

mencionó árbol, espejo y oso cada una dicha de acuerdo a la letra que se pidió en el momento.

En conclusión podemos decir que Lety reconoce el sonido de las vocales pero se le complica la identificación física de las mismas, por lo cual se le proporcionó unos modelos más pequeños de las vocales explicándole la forma física que posee cada una apoyándose de su tacto para que ella pueda comprender e identificarlas.

Bueno y Toro (1994) mencionan que el sistema de retroalimentación por medio del tacto se asemeja poco al visual; las cosas no se sienten como parecen, ni parecen como se sienten. Distancia, profundidad y otras relaciones espaciales son muy difíciles de percibir por medio del tacto o cuando se dispone de escasa visión.

Es por ello que a Lety además de darle a conocer las cosas por medio del tacto es muy necesario que se le vaya diciendo el nombre que poseen las mismas, su estructura física, el material con el cual están hechas, etc., para que exista una relación auditiva- táctil y la información sea de gran ayuda para su relación con el medio que la rodea.

Es importante que a los niños ciegos y en este caso Lety se le posibilite el medio de comunicación escrita para que pueda compartir la información con quien no conozca el sistema Braille. Ya que como lo menciona Mon (1998), no siempre se le da importancia a la enseñanza de esta técnica, quizás porque se confunda su objetivo. No es la meta que el niño produzca un escrito “como si viera” sino que aprenda los caracteres gráficos de la escritura convencional (sólo en imprenta mayúscula) para poder anotar un teléfono a alguien que ve, dejar un corto mensaje a un familiar o a un compañero.

Cabe mencionar que se le proporcionó a la mamá de Lety el material elaborado en la actividad para que se trabajara y reforzara en casa, en cuanto a la profesora se le prestaron unas vocales en plástico gruesas y se le pidió hacer más énfasis con Lety en la identificación de las vocales tanto en el sonido como físicamente.

Tema 3: Pensamiento matemático.

- Sesión 1: Número.

El día 9 de Mayo se aplicó la sesión **1** del tema tres cuyo objetivo es “Lograr que la alumna comprenda la utilidad de los números”.

Se presentó ante el grupo la actividad a realizar, se formaron equipos y se colocó el antifaz a un niño por equipo, se les mostraron y mencionaron que en el pizarrón estaban pegados los números del 1 al 5 (resaltados con silicón) a Lety y a cada niño(a) que portaba el antifaz se les pidió pasar a identificar por medio del tacto, actividad que a Lety no le fue sencilla ya que no reconoce aun la forma grafica de los números, una vez realizado esto, se les repartió dos fichas representando monedas a cada niño. Después a cada equipo se le repartió un objeto (jabón, envase de refresco, orejeras, osito de peluche y muñeca), el cual sería vendido por Lety quien fungió como la “vendedora”, ella tenía que poner el precio a los objetos utilizando los números que estaban en el pizarrón.

Cada niño con el antifaz y con ayuda de su equipo seleccionó la cantidad de monedas que tenía que pagar a la vendedora para comprar los objetos de la actividad que se estaban vendiendo, Lety que fungía como vendedora y el niño que pasaba a pagarle tenían que realizar la cuenta de las monedas para saber si era correcta la cantidad del objeto a vender. Lety tenía que identificar y colocar las monedas debajo del número que correspondía. Esta actividad se realizó con todos los objetos variando la cantidad del precio (1\$, 2\$, 3\$, 4\$ y 5\$).

Finalmente al terminó de la actividad se realizó la evaluación en donde se les pidió que mencionaran ¿en dónde y en qué momento se encuentran los números? Por lo cual Lety y sus compañeros(as) respondieron que cuando iban a la tienda, cuando su mamá los llevaba al parque, en la escuela, cuando compran sus dulces, cuando cuentan las monedas.

Con esta actividad concluimos que Lety tiene la noción de la secuencia y utilidad de los números, pero aun no cuenta con la identificación física de los mismos.

El desarrollo táctil-kinestésico en niños con ceguera como lo menciona Bueno y Toro (1994), comienza con la puesta en juego de habilidades cognitivas de conocimiento y atención, mediante los que el niño logra diferenciar las cualidades de los objetos. Es por ello que Lety necesita más estimulación auditiva a la hora de tocar un objeto para que logre captar mediante el tacto las características y cualidades de los mismos e identificarlos y diferenciarlos de otros.

- Sesión 2: Forma, espacio y medida.

El día 16 de Mayo se aplicó la sesión 2 del tema 3 cuyo objetivo es “Fortalecer en la alumna el reconocimiento de objetos, figuras y cuerpos geométricos., así como la ubicación espacial”.

Se les explicó a los niños el trabajo a realizar, se les colocó a cinco de ellos el antifaz y se le pidió a todo el grupo que se pusieran de pie formando una fila cerca de la puerta del salón, a Lety la auxiliaron sus compañeros en cuanto a la ubicación de la fila. Una vez que todos los niños, intercalando en la fila a Lety y aquellos niños que portaban el antifaz, se encontraban formados se les llevó con sólo indicaciones verbales hacia el patio de la escuela en donde ya se encontraban las figuras geométricas (dos cuadrados, un triángulo, dos círculos, un rectángulo) ubicadas en diferentes lugares.

Los niños que no portaban el antifaz tuvieron que mencionar en dónde se encontraban ubicadas las figuras geométricas (dos cuadrados, un triángulo, dos círculos, un rectángulo) para que Lety y sus compañeros que no podían ver, supieran dónde estaban y físicamente señalaran la ubicación espacial (arriba, abajo, adelante, atrás, etc.). En esta actividad Lety pudo identificar las ubicaciones arriba, abajo, atrás, adelante, que sus compañeros mencionaban.

Después se formaron seis equipos, representados por Lety y los cinco niños que portaban el antifaz, a cada uno se le proporcionó una figura geométrica la cual con ayuda de sus compañeros los niños que no podían ver la describieron, por lo cual dijeron: que el círculo era todo redondo como una pelota respuesta que dio Lety, que el cuadrado era una figura que tenía todos sus lados iguales casi igual que la

ventana de su salón, que el triángulo estaba como una pirámide con una puntita hasta arriba, y que el rectángulo era largo y con dos lados chiquitos.

Finalmente, se realizó la evaluación que fue por equipos, se colocaron las figuras geométricas en una parte del patio y los niños que no podían ver de los equipos las buscaron guiados por las indicaciones verbales de sus compañeros utilizando las referencias espaciales: arriba, abajo, atrás, adelante, etc. Lety realizó muy bien la actividad, ya que se dejaba guiar por las indicaciones verbales que sus compañeros le indicaban, en especial por la voz de una de sus compañeras que le gritaba muy fuerte la ubicación. Cuando todos los niños las localizaron, se les indicó que mencionaran entre todos dos cosas que tuvieran la misma forma geométrica, mencionando para el cuadrado: un cuaderno, una mesa, un espejo., para el triángulo: una pirámide, el boing que en esos momentos estaba a la vista., para el círculo: una pelota, una canica, las llantas del coche., para el rectángulo: la puerta del salón, una mesa.

En conclusión podemos decir que Lety tiene adquiridas las ubicaciones espaciales de arriba, abajo, atrás, adelante, pero derecho e izquierdo no. Esto lo atribuimos a lo que menciona Castanedo (2001), que los niños con deficiencia visual y ceguera (DVC) conllevan una habilidad reducida o restringida para desplazarse en el medio físico hasta que se adquieren destrezas adecuadas de orientación y movilidad. Para enfrentar las necesidades de las personas con DVC en el ámbito escolarizado se requiere de una secuencia instruccional que se inicie en los años preescolares y que se continúe después en la secundaria. Ya que muchos niños con dificultades visuales carecen de conceptos adecuados de tiempo y espacio o conocimiento de objetos de su entorno.

Es por ello que se le sugirió a la maestra de grupo hacer referencia a las ubicaciones espaciales como arriba, abajo, atrás, etc., cuando le indicara o se le pidiera a Lety desplazarse hacia algún lugar, o en dado caso localizar objetos fijos.

En cuanto a las figuras geométricas Lety reconoce por medio del tacto un círculo y triángulo, pero en el cuadrado y rectángulo no les encuentra la diferencia y llega a confundirlos.

Miñambres (2004), alude que durante sus primeros años, los niños y niñas ciegos reciben información parcial de lo que ocurre a su alrededor por la intervención intencional de los adultos, pero que es importante que puedan comprobar por sí mismos las características físicas de los objetos (forma, textura, tamaño, volumen, olor, etc.) para poder almacenar datos mucho más precisos sobre ellos, favoreciendo así el desarrollo perceptivo.

Es así como a su mamá y a la profesora se les sugirió que Lety trabajara la manipulación de objetos, de diferente forma, textura, tamaño, volumen, etc., y fuera describiendo aquello que tiene en sus manos y recibir descripción verbal de los objetos con que esta trabajando.

Tema 4: Exploración y conocimiento del medio.

- Sesión 1: El mundo natural.

El día 18 de Mayo se aplicó la sesión 1 del tema 4, cuyo objetivo es “Favorecer en la alumna el conocimiento de los diversos medios naturales, fenómenos y seres vivos que habitan en el mundo”.

Comenzamos la actividad explicándoles a los niños de qué trataba, por medio de un video con sonidos de los diferentes ecosistemas (Bosque, Selva, Desierto), haciendo énfasis en los elementos y seres vivos que habitan en cada uno; esto para que Lety en particular identificara, por este medio los sonidos que se producen en cada ecosistema. Lety y sus compañeros reconocieron el sonido de algunos de los animales y de esta forma se les explicó la diferencia entre un ecosistema y otro.

Se organizó al grupo en tres equipos a los cuales se les asignó un Ecosistema (Bosque, Selva, Desierto), quedando Lety en el equipo del Bosque, y se les colocó el antifaz a dos niños de cada equipo. Se les repartió material característico de cada uno de los ecosistemas como fue: plastilina, fomy, animales de plástico, tierra, aserrín, flores y hojas naturales, esto para que cada equipo elaborara una maqueta del ecosistema asignado.

En cada equipo estuvo una maestra que ayudó a plasmar las ideas en cada maqueta, Lety y los niños con el antifaz comenzaron a reconocer el material con el que contaban por medio del tacto y descripciones verbales de sus compañeros. Lety reconoció inmediatamente el material del que se trataba, mencionando que las flores olían muy rico y que se parecían a las de su casa, mediante la descripción que le dieron sus compañeros de los animales, identificó a los osos y los pájaros

Lety y los niños con el antifaz y Lety se dedicaron a manipular la plastilina para dar forma a los árboles y plantas, aunque Lety mostró un poco de rechazo al trabajar con la plastilina al respecto lo que menciona Bueno et al. (2000), es que si se observa rechazo ante ciertos estímulos táctiles se le tendrá que presentar por periodos cortos pero continuados y de esta forma ampliar sus niveles de tolerancia. Al no hacer esto se vera reducida su capacidad para manipular ciertos objetos.

Mientras los niños elaboraban las maquetas se les describió el material que se trabajado en cada ecosistema, para que Lety y los niños que portaban el antifaz reconocieran de qué ecosistema se trataba. Enseguida cada equipo paso a exponer su maqueta en donde se les pidió que dijeran todo lo que conocían del ecosistema que realizaron.

Lety y su equipo hizo la maqueta del bosque y empezaron a decir que hay muchos árboles, pasto y agua, Lety dijo que había “pájaros, osos y ratones” sus compañeros mencionaron que había caballos, osos, venados y ardillas. En la selva dijeron: que había árboles, pinos, tierra con la que podían jugar y hacer lodo, en donde Lety mencionó que a ella le gusta jugar con la tierra, mencionaron animales como: elefantes, jirafas, changos, tigres, leones e hipopótamos. En el desierto dijeron: que había aserrín a lo que unos niños corrigieron diciendo que era arena, también mencionaron que había nopales con espinas y animales como: el zorro, camellos, víboras y lagartijas.

Después, se presentó cada maqueta reproduciendo el sonido correspondiente, para que de esta forma Lety y sus compañeros tuvieran una mejor representación de los ecosistemas y sus elementos.

Finalmente, se hizo la evaluación con todos los niños (as) del grupo, colocándoles el antifaz y de forma aleatoria se les dividió en tres equipos asignándoles una maqueta. Todos los niños tuvieron que tocar la maqueta asignada y por medio de

su tacto y el sonido que la representaba mencionaron de cuál se trataba. En esta ocasión Lety participó en el equipo del desierto, en donde reconoció el aserrín y por medio de los sonidos reconoció que era el desierto. Por su parte los demás niños (as) reconocieron el ecosistema que se les presentó.

Podemos concluir que los niños(as) tienen conocimiento acerca de los medios naturales y los elementos que lo conforman, que cada medio es diferente y que pueden encontrar muchas cosas bonitas en cada uno de ellos.

Lety, por su parte, identifica el material con el que se trabaja, pero le cuesta poder reconocer cosas específicas de cada ecosistema ya que no tiene una idea clara de las características de cada uno. Esto podría quedar mas claro con lo que dice Nielsen (1988 citado en Bueno, et al., 2000) que los niños ciegos pueden identificar los objetos a la misma edad que los videntes, pero lo que necesitan para poder lograr esa habilidad es un ambiente especial que les dé oportunidades de elegir entre varios objetos y hacerlo cuando lo deseen, sin interferencias de afuera.

Por esta razón se le sugirió a la mamá de Lety que le permitiera explorar su entorno, y al mismo tiempo hacer una descripción de lo que toca, esto para que la niña reconozca ciertas características y de esta forma facilitar su conocimiento acerca medio que la rodea.

- Sesión 2: Cultura y vida social.

El día 20 de Mayo se aplicó la sesión 2 del tema 4 cuyo objetivo es “Fortalecer en la alumna la identificación de los distintos miembros que conforman su familia y comunidad así como los roles de cada uno”.

Se comenzó explicando a los niños la actividad a desarrollar, una vez entendida se les expuso el significado de lo que era una familia y quiénes comúnmente la conformaban (papá, mamá, hijos/hermanos). Se les mostró una representación de la familia hecha con cartoncillo y algunos detalles para que pudieran diferenciar a cada integrante de la misma, como el que la mamá y papá estuvieran más altos que los niños, el largo del cabello el cual estaba resaltado con estambre, la ropa de cada personaje en donde el papá e hijo portaban pantalones y la mamá e hija portaban falda o vestido, esto realizado con papel crepe.

Se les pidió que pasaran en orden y formados a observar más de cerca las figuras, así como el que pudieran tocarlas para que en este caso Lety tuviera una mejor comprensión de ello. Después a algunos de los niños se les preguntó quiénes conformaban su familia. Se le preguntó a Lety y ella contestó: que su familia era su papá, su mamá, su hermano grande y chico. Por lo general los niños mencionaban a su papá, su mamá, algunos hermanos y abuelos.

Posteriormente, se le repartió plastilina a cada niño y se les indicó que realizaran a las personas que formaban su familia (papá, mamá y hermanos), cabe mencionar que durante esta parte de la actividad a Lety se le complicó el trabajo pidiendo a su maestra varias veces que la ayudara, por lo que se le brindó ayuda física porque tenía la idea verbal de cómo realizar las figuras pero al plasmarlo con la plastilina le fue difícil concretarlo y darle forma a sus figuras. También cuando se le pidió que

indicara quiénes eran cada una de sus figuras, confundía a las mismas hasta que se le explicó que cada uno tenía diferente tamaño y algunas características y así podría distinguirlos. Por esta razón es muy importante tener claro el tipo de adecuaciones curriculares que deben emplearse en este caso fue necesario representar de manera gráfica las figuras de una familia, acompañada de una descripción clara y precisa.

La evaluación consistió en que Lety y sus compañeros (usando el antifaz), describieran a un integrante de su familia, tocando el trabajo que ellos mismos realizaron. Lety tocó la figura que representaba a su papá pero describió a su hermano menor, por lo que se le pidió localizar a su hermano menor entre los modelos de plastilina, acertando finalmente.

En general, Lety y sus compañeros tienen el conocimiento de lo que es una familia pero aun no distinguen entre los tipos de familia (nuclear y extensa), considerado a abuelos y tíos parte de su familia, reconocen las características y roles de cada integrante (papá, mamá y hermanos).

En particular Lety no hace diferencia entre estaturas y por eso no logró identificar en sus modelos de plastilina a los integrantes de su familia. Por esta cuestión es muy necesario el desarrollo Táctil-kinestesico porque como lo dicen Bueno y Toro (1994) se ponen en juego habilidades cognitivas de conocimiento y atención, mediante las cuales el niño(a) logra diferenciar las cualidades de los objetos y a medida que la niña manipule, presione y levante diferentes objetos, empezara a conocer sus cualidades como: tamaño, peso, dureza, textura, consistencia, temperatura, etc.

En este caso se le pidió a la mamá de Lety que en casa se trabaje la cuestión de alto, bajo, que se le mencione que cosas son mas grandes que otras y que se le permita tocar esta diferencia.

Tema 5: Expresión y apreciación artística.

- Sesión 1: Expresión y apreciación musical-corporal.

El día 23 de Mayo se aplicó la sesión 1 del tema 5 cuyo objetivo es “Fomentar en la alumna el gusto, creatividad, curiosidad, espontaneidad por la música y su expresión corporal”.

Se inició explicando la dinámica y hablando un poco sobre la música, a su vez se les pidió a los niños(as) incluida Lety que comentaran el tipo de música que les gusta y que bailaran un poco de esa música. De inmediato Lety dijo “a mi me gusta la música que escucha mi mamá” moviendo solo un poco los pies y las manos. Por su parte algunos niños(as) mencionaron y representaron con movimientos la música que les gusta, como fue: toda la música, la movida, el reggaetón, la música de tambores y música para bailar.

Después se dividió al grupo en dos partes, se les repartió material (latas, palos de madera, globos, piedritas y botellas) para que crearan sus propios instrumentos. Cada equipo exploró su material, Lety tocó e identificó inmediatamente que era lo que tocaba y al igual que sus compañeros(as) empezó a identificar la manera de producir sonidos. Algunos de los niños(as) intentaron moverse al ritmo que escuchaban, Lety solo tocaba y producía sonidos con el material.

Tanto Lety como sus compañeros realizaron sus instrumentos colocando piedritas en las latas o botellas, golpeando dos palos de madera, inflando los globos, etc. Con todo esto los dos equipos crearon su propio ritmo y lo expresaron ante sus demás compañeros.

Posteriormente, fue presentado ante el grupo todos los instrumentos creados, haciendo referencia al sonido que se producía con el material utilizado.

Finalmente, se realizó la evaluación en donde por parejas y con los ojos vendados pasaron al centro del salón, se les proporcionó uno de los instrumentos realizados, identificando el material utilizado, al mismo tiempo produjeron un sonido y se movieron al ritmo que escuchaban. Lety identificó rápidamente el material que se le presentó, produjo un sonido con el mismo pero no logro moverse al mismo ritmo. Por otra parte solo algunos niños(as) lograron identificar el material expuesto, producir un sonido y moverse al ritmo que escuchaban.

Se puede concluir que los alumnos (as) poseen el gusto por la música e intentan expresar corporalmente lo que escuchan, a su vez tienen la creatividad de producir sonidos con cualquier objeto.

Lety identifica inmediatamente el material que se le presenta, se le tiene que proporcionar una idea previa de cómo puede producir un sonido con el objeto que tiene y una vez que ella lo descubre es capaz de crear un ritmo y hasta inventarle letra a ello, aunque se le dificulta moverse al ritmo que se le pide.

Esto como lo explican Herranz y Rodríguez de la Rubia (1989 citados en González, 1995), se debe a que el niño ciego no recibe información visual y llegan a presentar estereotipias, que consisten en conductas de balanceo corporal y de cabeza, con estos comportamientos intentan compensar la falta de estimulación visual. Por esta causa Lety solo hace movimientos pero no es consciente que esos movimientos la llevan a lograr algo.

- Sesión 2: Expresión y apreciación plástica.

El día 25 de Mayo se llevó a cabo la aplicación de la sesión 2 del tema 5, cuyo objetivo es “Lograr que la alumna comunique y exprese sus ideas acerca del algún tema”.

Al iniciar la actividad se les explicó a los alumnos que el tema a revisar sería “la amistad” y se les pidió nos mencionaran para ellos qué es la amistad a lo que Lety respondió “mis amigas son... mencionando el nombre de tres niñas y juegan conmigo a la mamá y a la tienda”. Las respuestas que dieron sus compañeros fueron: la amistad es tener amigos, es un cariño, es el estar juntos, jugar, compartir sus juguetes y todas las cosas, no pelear con ellos, pedirles las cosas por favor.

Después de que cada niño expuso su idea acerca de la amistad, se colocaron en el pizarrón cuatro imágenes alusivas a la amistad, las cuales se encontraban resaltadas con diferente material (silicón, algodón, fomy y carretilla), Lety y los niños que en esta ocasión portaron el antifaz pasaron a tocar las imágenes, mientras sus demás compañeros describían lo que observaban en cada una, de esta forma Lety y los niños con el antifaz lograron identificar que había en las imágenes y enseguida se dio una pequeña explicación del tema, de acuerdo a las ideas que los niños(as) mencionaron.

Una vez hecho esto se repartió distinto material (plastilina, pinturas, crayolas, fomy, papel y cartón) a todo el grupo y se les explicó que tendrían que realizar un dibujo u objeto que representara “la amistad”, para Lety fue algo complicado, ella pidió su plancha de dibujo y colocó una hoja sobre la plancha y con sus crayolas empezó a rayar la hoja de un lado para otro, sin dibujar nada en especial. Sus compañeros tomaron papel, pintura y empezaron a dibujar corazones, niños tomados de la mano, juguetes, entre otras cosas.

Posteriormente, se les pidió a los alumnos que pasaran a describir lo que habían hecho, aquí Lety mencionó que dibujó a sus amigas jugando a la mamá aunque eran solo rayones.

Finalmente, se realizó la evaluación la cual consistió en poner el antifaz a cinco niños(as) para que junto con Lety identificaran por medio del tacto y la descripción de sus compañeros lo realizado por los demás alumnos(as). A Lety en particular le costó trabajo identificar el dibujo que una de sus compañeras realizó el cual era un corazón con flechas y se resalto la orilla con la carretilla, Lety lo tocó y sus compañeros(as) mencionaron algunas características pero no logró identificar de lo que se trataba. Por esta razón es muy importante que los niños(as) con ceguera desarrollen sus otros sentidos para poder cubrir la ausencia de visión, aunque como lo dice Bueno y Toro (1994) el sentido del tacto proporciona una recogida limitada de información.

En conclusión podemos decir que Lety al igual que sus compañeros(as), tienen la idea de lo que es la amistad y se basan mucho en la relación con sus compañeros, pero la diferencia es que a Lety se le dificulta representarla de forma plástica, como lo dice González (1995), una de las condiciones del niño(a) con ceguera es la falta de manejo de sus manos, con lo cual su motricidad fina va a sufrir un retaso. Por este motivo se le recomendó a la mamá de Lety realizar ejercicios en casa para reforzar la motricidad fina, como es el boleado, trazar líneas rectas e indicarle que las va a realizar de arriba abajo, de izquierda a derecha, etc.

Otro aspecto es que sabe expresar de forma clara sus sentimientos, necesidades e ideas de manera verbal. Como lo menciona Bueno et al. (2000) la mayoría de los niños ciegos alcanzan un nivel lingüístico equiparable al de sus compañeros videntes, incluso superior, sorprendiendo en muchos casos el uso de una correcta sintaxis y amplio vocabulario.

Tema 6: Desarrollo físico y salud.

- Sesión 1. Coordinación, fuerza y equilibrio.

El día 27 de Mayo se aplicó la sesión 1 del tema 6, que tiene como objetivo “Fortalecer en la alumna el control y conciencia corporal en diversas situaciones”.

Se explicó a todo el grupo en que consistiría la dinámica, enseguida se les pidió que hicieran una fila para poder salir al patio, tratando de que Lety quedara intercalada en la fila y respetara su espacio, salieron del salón formados y en orden. Una vez afuera se les pidió que formaran un círculo y se comenzó con ejercicios de orientación (arriba, abajo, izquierda, derecha, atrás y adelante), en donde todos los niños(as) tenían que realizar los movimientos que se les pedían con alguna parte del cuerpo.

Después, se le proporcionó una pelota a Lety y a sus compañeros, la cual fueron pasando con sus manos de un compañero a otro iniciando hacia la izquierda, luego a la derecha tratando de que no se cayeran las pelotas, también por arriba de la cabeza por debajo de las piernas, en un principio le costo trabajo a Lety localizar a sus compañeros que tenía a lado por lo que se le ayudó de manera verbal indicándole la dirección que tenía que llevar la pelota, logrando al final una coordinación entre todos.

Posteriormente, se les repartió un aro de plástico a cada niño(a), en donde antes de comenzar la actividad se le preguntó a Lety cuál era el material que se le dio a los que respondió: “es un aro como un círculo”. Tanto Lety como los otros niños(as) tuvieron que manipular el aro siguiendo las indicaciones, primero girarlo con la cintura, después con las manos, luego el cuello y finalmente los pies, esto para que logran un equilibrio y coordinación corporal. Cuando se dieron as indicaciones, Lety reaccionó de inmediato e intento hacerlo, logrando manipular el

aro con sus manos y sus pies, pero con la cintura y el cuello no. Los demás niños(as) realizaron enseguida los movimientos solicitados.

Finalmente, se realizó la evaluación, colocándole el antifaz a todo el grupo y retroalimentando las partes del cuerpo diciendo “manos a la cabeza, manos a los pies, manos a las orejas, manos a las rodillas, manos a los codos, a los hombros, etc.”. A continuación se reprodujo la canción titulada “Hokey Pokey”, en donde tanto Lety como sus compañeros, escucharon y realizaron los movimientos corporales que se indican en la canción como: “agita una mano, agita ahora un pie, agita la otra mano y también el otro pie... agita la cabeza, agita la cintura...”, Lety realizó las indicaciones de la canción pero a diferencia de sus compañeros no se movió al ritmo de la misma.

Como conclusión podemos decir que Lety tiene control de sus movimientos pero aun no es consciente de que ciertos movimientos la llevan a lograr algo, como la fuerza con la que puede aventar una pelota y dirigirla a algún lugar, así como lo importante que es el expresar sus sentimientos mediante sus movimientos corporales, a diferencia de sus compañeros quienes llevan el control y conciencia corporal de sus movimientos y son capaces de llegar a una coordinación y seguir indicaciones. También reconocen que pueden expresar con movimientos corporales sentimientos e ideas y descubrir su capacidad. En este caso se les sugirió tanto a la profesora como a la mamá de Lety, hacer énfasis de manera verbal en los movimientos que tiene que realizar la niña.

Es muy importante que en este caso exista mayor estimulación auditiva, ya que como lo explica González (1995) al inicio del desarrollo el bebé aprende como juego la coordinación ojo-mano, pero el niño con dificultades visuales requiere de los sonidos y los demás sentidos para mantener un contacto con el mundo, por tanto, los juguetes deben ser sonoros, atractivos al tacto y proporcionar texturas agradables con el fin de que exista una coordinación mano-oído como sustitución del ojo en el niño que no ve. Posteriormente, la coordinación mano-oído es importante en la localización de los sonidos y en la orientación espacial, fundamentalmente para el movimiento.

- Sesión 2: Promoción de la salud.

El día 30 de Mayo se realizó la sesión 2 del tema 6, cuyo objetivo es “Fortalecer en la alumna las medidas de seguridad y preservación del medio ambiente”.

La actividad comenzó explicándole a todos los alumnos(as) de qué se trataría, se les pidió que expresarán todo aquello que supieran acerca de los temas de seguridad y cuidado de la salud en donde mencionaron lo siguiente: que era cuando no se enfermaban, cuando comían bien, cuando comían frutas y verduras, que los dulces hacían daño, que para no enfermarse se tomaban su medicina.

Después se les presentaron dos casos en los cuales se exponían ciertos riesgos para la salud, estos fueron:

“Caso 1: Un día Anita fue a la tienda a comprar salchichas que su mamá le había encargado. Cuando iba de regreso a casa la bolsa se le rompió y las salchichas se le cayeron a la tierra. Anita muy asustada recogió las salchichas y las guardo otra vez en la bolsa. Cuando llegó a casa no le dijo a su mamá lo que había pasado y su mamá hizo la comida con las salchichas sucias”.

Se les pregunto: ¿Qué puede pasar si su mamá hace la comida con las salchichas sucias?, a lo que Lety respondió “las salchichas pueden tener hormigas”, otras respuestas fueron: “nos podemos enfermar, nos inyectan porque estaban sucias, nos dan medicina, nos podemos morir. La siguiente pregunta fue ¿Qué hubiera sido lo mejor que Anita hiciera?, a lo que respondieron: “que hubiera lavado las salchichas, que comprara otras salchichas, le hubiera dicho a su mamá que las salchichas se le cayeron, yo no le digo nada”.

“Caso 2: En el pueblo de San Jacinto, un día como no pasaba el camión de la basura, la gente comenzó a tirar la basura en la calles. Como la basura que se tiraba en la calle ya comenzaba a echarse a perder, empezaron a salir moscas, ratas, perros y muchos animalitos más. Por esto los niños ya no podían salir a las calles a jugar”.

Para este caso se les preguntó: ¿Qué pasaría si los niños salen a jugar con las calles sucias?: Lety dijo “nos ensuciamos con la basura”, sus compañeros respondieron “los animales nos morderían, nos enfermaríamos”. Otra pregunta fue ¿Qué hubieran hecho entonces los vecinos?: “yo hubiera esperado el camión de la basura, tirar la basura en los botes, Lety dijo que guardaría la basura en unas bolsas y la tiraría en una jaula hasta que pasara el camión”.

Posteriormente, se les preguntó qué harían ellos para cuidar su salón y estar saludables, a lo que los niños(as) incluida Lety respondieron: que el piso lo limpiarán, que las cosas estuvieran en su lugar, tirar la basura en el bote, comer la comida limpia, taparse cuando hace frío y lavarse las manos.

Una vez terminado esto se les pidió que salieran del salón y se eligió al azar a cuatro niños para que portaran el antifaz, se adecuó el salón moviendo bancas, colocando objetos que no deben ir en el piso y tirando basura al piso. Al entrar de nuevo al salón Lety y los niños(as) con el antifaz, apoyados verbalmente por sus compañeros(as), tuvieron que ordenar y encontrar todos los objetos que producían riesgo en ese momento y colocarlos en su lugar. A Lety se le facilitó en esta ocasión ubicar el lugar que le correspondía a cada objeto que encontró, ya que aunque no puede ver tiene una buena ubicación de todas las partes del salón, además de que se guía con sus manos para ubicarse. Lo que a sus compañeros se les dificultó en esta ocasión. Como lo menciona Bueno et al. (2000) la orientación y movilidad son dos capacidades interdependientes a las que se llega mediante la adquisición de otras aptitudes como competencia física, detección de obstáculos a la altura del suelo, a la altura de la cabeza, capacidad espacial para

formar campo cognitivos, sentido común y aprovechamiento de otros indicios sensoriales útiles en la toma de decisiones. Por esta razón es importante que al niño(a) ciego se le permita explorar el entorno, en el que se desenvuelve para que de esta forma pueda adquirir una mayor independencia.

Finalmente, se realizó la evaluación en donde los niños(as) reflexionaron acerca de los objetos que encontraron y producían riesgo, para esto Lety se baso más en su cuidado personal, mencionando que si las bancas estaban desacomodadas podía pegarse y lastimarse, que las tijeras si no se cuidaban podían cortarse, los otros niños(as) expresaron que la basura tenía que estar en el bote porque si no podían caerse, que los materiales de su salón si estaban en su lugar era más fácil encontrarlos.

En conclusión podemos decir que los niños(as) en general reconocen las medidas de seguridad dentro de la escuela, salón y calle, que para cuidar su salud deben comer sano, y cuidarse del medio ambiente (calor y frío). Mientras que Lety sabe que la basura puede enfermarla, que debe comer sano y que el desorden causarle un accidente, aunque en ocasiones no tiene cuidado por los lugares en los que anda y aun no tiene una comprensión de que ella necesita recurrir a sus demás sentidos para poder desenvolverse en el medio. Como lo menciona Miñambres (2004) para el desarrollo del niño(a) con ceguera es muy importante que adquiera desde pequeño la consecución de los hábitos, esto lo hará a través de un aprendizaje que al principio será lento, pero que poco a poco llegará a ser una rutina necesaria para lograr la autonomía e independencia del niño(a) con ceguera.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados de la intervención se puede decir que Lety se integró mucho más a las actividades grupales; siempre se mostró cooperativa, participativa, de buen humor y en algunas ocasiones se encontraba distraída por lo que se le llamaba la atención pidiéndole participar más en la actividad. En cada ejercicio que se le destinó a ella, el material tenía adecuaciones, por lo que a Lety se le facilitaba la realización del trabajo y de esta manera lo hacía con agrado y tranquilidad a diferencia de cuando trabaja con su profesora, ya que al no contar ésta con el material adecuado para Lety, ella a veces se desesperaba y se distraía porque necesitaba la intervención constante de la profesora.

Es aquí donde se tomaron en cuenta las adecuaciones curriculares poco significativas que son aquellas que intervienen solamente en la modificación de materiales para una mejor intervención en el trabajo de aula, como fueron: el resalte de las figuras y formas por medio del silicón y la carretilla, el manejo de las letras y los números con material que permite la manipulación táctil como fomy, papel cascaron, unicel, etc., manejo de diversas texturas como confeti, semillas, plastilina, etc., el uso de medios auditivos enfocados a cada actividad, etcétera.

En distintas ocasiones se observó que Lety no estaba dispuesta a trabajar con su profesora, ya que se mostraba enojada, de malas, distraída y buscando pretextos para salirse del salón. En cambio, durante la intervención, al inicio de cada sesión inmediatamente se mostraba dispuesta a trabajar; cabe mencionar que Lety dijo en una ocasión “a mí me gusta trabajar con ustedes porque me dan mucho material y eso me gusta”.

Con esto se puede decir que Lety es una niña, que como cualquier niño en edad preescolar tiene la iniciativa de querer aprender, es muy cooperativa, atenta y dispuesta a trabajar, siempre y cuando note que se le está tomando en cuenta en las actividades y que se le hace partícipe de las mismas, también cuando el material es entendible y de fácil manejo para ella.

En el antes de la intervención, en cuanto a las dificultades que muestra Lety se puede mencionar la realización de trazos, respetar espacios, límites, contornos al realizar algún dibujo, esto porque solo raya sin tener una dirección o seguir un límite; a diferencia de sus compañeros ella identifica las vocales físicamente y las consonantes sólo de forma auditiva, los números no los distingue físicamente pero si sabe la secuencia numérica, también tiene dificultad al realizar ejercicios corporales, tener un equilibrio, coordinación y fuerza en sus movimientos ya que no tiene direccionalidad al lanzar una pelota, no logra saltar en su mismo lugar, se le dificulta localizar los objetos y no reconoce el lado izquierdo y derecho, manualmente le cuesta trabajo realizar ejercicios que tengan como objetivo manipular objetos para lograr algo, como el manejo de la plastilina para representar su familia.

Durante y tras la intervención, se pudo notar que los compañeros de Lety, desde la primera sesión, fueron conscientes de que tanto las actividades como los materiales tenían adaptaciones para que Lety pudiera trabajar igual que ellos. Se mostraron cooperativos ante las necesidades de ella como: ayudarla a dirigirse hacia algún lugar (en ocasiones con ayuda física tomándola de la mano y otras de manera verbal diciéndole derecho, vuelta, siendo guiada por la voz), explicarle la actividad y hacerla partícipe de la misma, dejándola tocar el material, describiéndole los objetos con los que se trabajó. Es menester comentar lo anterior porque antes los compañeros de Lety se molestaban acerca de que ella los tocaba mucho, tomaba sus cosas para saber qué era, la dejaban sola cuando se dirigía hacia algún lugar y no la dejaban participar.

Actualmente en los trabajos que la profesora realiza con el grupo, a Lety le adapta su material para incluirla en la actividad. Esto con el uso del silicón, la carretilla, diferentes texturas, material con sonido (canciones y audio libros), la plancha de dibujo, material totalmente táctil y no muy detallado, así como una descripción más clara y precisa dirigida a la comprensión de Lety. Es importante mencionar que la profesora ya permite que Lety realice el mismo trabajo que sus compañeros y que además constantemente la hace participar.

Con todo esto podemos decir que el objetivo general de la intervención que es “promover la inclusión de la niña con ceguera en el aula regular y favorecer su aprendizaje escolar”, se cumplió porque Lety es tomada en cuenta y se le hace participe de las actividades realizadas tanto en el aula como en la escuela en general como anteriormente ya se mencionó.

En cuanto a los objetivos específicos de la intervención que son “promover la interacción con sus compañeros” se cumplió ya que los compañeros de Lety actualmente la apoyan cuando ella lo requiere. Y en el objetivo “favorecer su aprendizaje” se logró gracias a las adecuaciones que se le sugirieron a la profesora en los materiales.

Finalmente, concluimos que el objetivo general de este trabajo que es “Diseñar y aplicar un programa de Intervención Educativa en el que se apoye a una niña en el nivel preescolar que presenta ceguera para promover su inclusión en el aula regular y favorecer su aprendizaje escolar”, fue cumplido principalmente porque Lety había sido integrada solo físicamente en el aula regular, es decir, no se le tomaba en cuenta para la participación en las actividades, su aprendizaje se basaba en hacer ejercicios diferentes a los del grupo al que pertenece, como colorear, recortar sin ninguna indicación precisa, se le permitía salir constantemente del salón y jugar con el material del aula. En cambio con la intervención que se realizó se promovió la inclusión ya que, se adecuó material para que Lety pudiera seguir el mismo currículo ordinario que sus compañeros, se le hizo partícipe en los temas, se hizo conciencia grupal de la discapacidad de Lety

tanto en sus compañeros del aula, profesora y escuela en general, así como recomendaciones específicas a la profesora hacia el trabajo con ella.

Esto refiriéndonos a lo que menciona Doré, et al. (2002) en donde la integración se basa solamente en acomodar físicamente en el esquema escolar normal a los niños con necesidades educativas especiales. En cambio las escuelas incluyentes ponen el acento en la forma de construir un sistema que toma en cuenta las necesidades de cada uno de sus alumnos y que es estructurada en consecuencia de éstos.

Ahora Lety no solo asiste a la escuela sin objetivo alguno, sino que actualmente trabaja al mismo ritmo que sus compañeros, siguiendo como cualquier otro niño con o sin discapacidad el Programa de Educación Preescolar, para lograr un aprendizaje de acuerdo a su edad, conocimientos, habilidad, destrezas, capacidades y aptitudes. Pero no sólo los aspectos escolares se mejoraron, sino también la convivencia con sus compañeros logrando ahora tener amigos, respetar las opiniones de los demás y comprender que todos son diferentes.

Con respecto a los conocimientos logrados por Lety de acuerdo al Programa de Intervención, ahora es capaz de reconocer sus capacidades y necesidades ya que sabe que no puede ver y que necesita de sus demás sentidos para aprender y lograr su objetivo, reconoce que existen diferentes puntos de vista y que así como ella sus compañeros también tienen derecho a participar, ya que ahora escucha la opinión de sus compañeros y puede esperar su turno para participar. Además de esta nueva conciencia en Lety sobre sus diferentes capacidades y el derecho de otros de aprender y participar en las actividades escolares al igual que ella, se desarrollaron nuevas habilidades y conocimientos en ella como:

a) reconoce la forma, el sonido y algunas palabras con respecto a las vocales,

b) la cantidad que representa a los cinco primeros números esto logrado con la cuenta de objetos concretos,

c) reconoce las figuras geométricas como el cuadrado, triángulo y círculo pudiendo llevar un rastreo claro para identificarlas,

d) sabe que existen ecosistemas, conoce algunas características y diferencias entre uno y otro, es decir sabe que en el bosque hay muchos árboles y el desierto está lleno de arena,

e) así como identifica los sonidos de la especie animal que habita los diferentes ecosistemas,

f) tiene claro lo que es una familia y quiénes la conforman esto basándose en el ejemplo de su propia familia,

g) conoce también los riesgos que implica el no utilizar sus demás sentidos para su desenvolvimiento como usar sus manos para ubicarse, caminar con precaución, oler cualquier objeto que se lleve a la boca y poner atención a los sonidos de su alrededor.

Todo esto logrado mediante la utilización de las adecuaciones de acceso al currículo o poco significativas que según Borsani (2001), variarán según las posibilidades de los alumnos(as) y que no afectan de manera fundamental lo previsto en el Proyecto Curricular Institucional ni la programación para el grupo-clase. Estos cambios pueden incluir las actividades, los materiales a emplear y las estrategias metodológicas a utilizar.

Todo lo que logró la niña lo atribuimos a que participó constantemente en las actividades realizando los ejercicios que se le indicaban, expresó su opinión, inquietud, comentario en los temas que se trataron como cuando se realizaron las maquetas donde los sonidos de los diferentes ecosistemas le causaban curiosidad por saber qué era lo que escuchaba, se pudo observar su cambio ante la forma de dirigirse a sus compañeros, ya que antes sólo trataba a los compañeros que estaban en su mesa y tras la intervención Lety interactúo en cada momento con todos los compañeros del grupo, también con el personal tanto maestros como personal de intendencia.

Después de la intervención que se realizó junto con el grupo, los compañeros de Lety la incluyen más en las actividades y juegos, la ayudan para trasladarse de un lugar a otro, la apoyan en la identificación de su material ya sea describiéndole o dejándole tocar, comprenden que debe utilizar sus demás sentidos, para un mejor desarrollo en la escuela y que como cualquier otro niño es su compañera.

Bautista (1993), menciona que el desarrollo y sobre todo, el aprendizaje se dan como resultado de una interacción en la que intervienen los sentidos, el sistema motriz y los sentimientos del niño con las personas y los objetos que lo rodean. Estas interacciones posibilitan la construcción de los procesos cognitivos, propiciando la activación del aprendizaje.

Con respecto a la profesora, ahora adapta el material que utilizará en clase para trabajar con Lety utilizando diversos medios como el resaltado con silicón, medios auditivos, etc., es más clara y precisa en la descripción de sus clases, toma más en cuenta las opiniones de Lety y la hace partícipe de los temas. En ocasiones para explicar la actividad a realizar toma como modelo a Lety para que de esta manera a la niña le quede más claro el ejercicio. Es tolerante, paciente en cuanto a las necesidades de la niña, la escucha y aclara sus dudas.

Por otro lado, la dirección de la escuela está al tanto de la intervención que se realizó con Lety, los objetivos que se querían lograr y los avances que se consiguieron. Esto porque se les mostró el Programa de Intervención Educativa antes de aplicarlo y el cómo se llevaría a cabo. Su opinión de los resultados es que el comportamiento de Lety ha mejorado, que su aprendizaje puede ir a la par que sus compañeros siguiendo algunas adecuaciones que anteriormente ya se mencionaron, tanto en la forma de trato como en el material a utilizar con Lety. También que se les dio otra visión de cómo trabajar con ella, favoreciendo la estancia de Lety en la escuela.

Finalmente, se considera que con la realización de este trabajo y la aplicación de la intervención, en particular la escuela tiene una visión más abierta

con respecto a los conceptos de integración e inclusión y que no solo debe integrar físicamente a los niños con discapacidad y no tomar en cuenta su enseñanza-aprendizaje, que son niños con una capacidad de aprendizaje distinta y con algunas adecuaciones logran adquirirlo, ya que cuentan con habilidades, aptitudes, destrezas y conocimientos que los favorecen. Que los niños deben ser tratados como cualquier otro y que tienen los mismos derechos y obligaciones y que la inclusión se puede lograr con la participación tanto de alumnos, profesores, especialistas y familia.

A grandes rasgos para la inclusión escolar de Lety en un futuro se puede proponer:

- Que existan programas o cursos de capacitación para Docentes en el área de necesidades educativas especiales y discapacidades (como en este caso la ceguera).
- En el caso de que exista en el aula algún alumno con necesidades educativas especiales o discapacidad, el Docente tenga como apoyo un auxiliar.
- Que en los distintos centros educativos (Preescolar, Primaria y Secundaria), existan unidades de apoyo con personal especializado como lo son: CAPEP, USAER, entre otros.
- Que las instalaciones de las escuelas (mobiliario) se adecuen a las distintas necesidades de los alumnos.
- Que existan en las escuelas diversos materiales educativos específicos a las necesidades que se presenten en los alumnos, para lograr una inclusión.
- Que el apoyo entre la familia y la escuela sea constante para lograr un avance eficaz en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos con alguna necesidad.

- Que a los niños con alguna dificultad en el aprendizaje, se les proporcionen clases extra-escolares para la retroalimentación de los conocimientos adquiridos.
- Que los niños con alguna necesidad educativa especial o discapacidad, sean tratados de la misma manera que cualquier otro niño.
- Que se fomente la interacción entre compañeros, sin discriminación o rechazo.
- Que se permita la participación de aquellos niños con necesidades especiales, en cualquier actividad curricular del centro escolar.
- Que se propicie la aceptación dentro de los centros escolares tanto de directivos, maestros y alumnos, de aquellos niños que presenten alguna necesidad especial.

LIMITACIONES.

A continuación se enlistan las barreras con las que nos enfrentamos para poder llevar a cabo este trabajo:

- Localizar a la niña con discapacidad visual en sistema escolarizado.
- Permitir llevar a cabo una intervención educativa por parte de los padres y las escuelas, para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la niña con ceguera.
- El contacto con ambos padres (madre y padre), para la mejora en el proceso de inclusión de la niña.
- Interferir en las actividades de la profesora con sus alumnos.
- La aplicación a la par de los temas que la profesora trabajaba en clase para no atrasar su planeación.
- Tener en cuenta el calendario escolar que señala la SEP, en cuanto a los días inhábiles y vacaciones.
- El alcance en la utilización de los materiales tanto para la realización de la intervención como el trabajo de la profesora en clase.
- El traslado hacia la escuela de la niña y hacia el centro que atiende a personas con ceguera.

Finalmente el papel del psicólogo educativo en este trabajo es intervenir en la detección de las necesidades educativas especiales de los sujetos, para mejorarlas mediante una intervención que favorezca el desarrollo en un ambiente escolarizado y lograr una inclusión eficaz junto con la dirección escolar.

REFERENCIAS

- Arnaiz, P y Martínez, R. (1998). *Educación Infantil y Deficiencia Visual*. Madrid: Editorial CCS.
- Asociación Mexicana para la Atención de Personas con Discapacidad Visual (2007, Noviembre). *Catalogo* [en línea]. México. Recuperado el 5 de Marzo del 2011, de <http://www.amadivi.com.mx/catalogo>.
- Bautista, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Maracena, Granada: Aljibe.
- Borsani, M. (2001). *Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad*. Argentina: Novedades Educativas.
- Borsani, M. (2003). *Adecuaciones curriculares del tiempo y el espacio escolar: Organización institucional y Necesidades Educativas Especiales*. Argentina: Novedades Educativas.
- Bueno, M; Espejo, B; Rodríguez, F. y Toro, S. (1999). *Niños y Niñas con baja visión: Recomendaciones para la Familia y la Escuela*. Málaga: Aljibe.
- Bueno, M; Espejo, B; Rodríguez, F. y Toro, S. (2000). *Niños y Niñas con ceguera: Recomendaciones para la Familia y la Escuela*. Málaga: Aljibe.
- Bueno, M. y Toro, S. (1994). *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Cangelosi, D. (2006). *La integración escolar del niño discapacitado visual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castanedo, C. (2001). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial. Evaluación e Intervención*. Madrid: Editorial CCS.
- Collado, S; Diez, I; Sáez, M; Torrencilla, F; Poveda, L; Poveda, M. (2007). *Discapacidad visual y destrezas manipulativas*. Madrid: ONCE.

- Doré, R., Wagner, S. y Brunet J. (2002). *Integración Escolar*. México: Pearson educación.
- García, I; Escalante, I; Escandon, M; Fernandez, L; Mustri, A y Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular: principios, finalidades y estrategias*. México: SEP Cooperación Española.
- Gómez, M. (2002). *La Educación Especial. Integración de los Niños Excepcionales en la Familia, en la Sociedad y en la Escuela*. México. Fondo de Cultura Económica.
- González, E. (1995). *Necesidades Educativas Especiales. Intervención Psicoeducativa*. Madrid: Editorial CCS.
- González, L. (1990). *Psicomotricidad para deficientes visuales: 4-7 años. España: Amarú*.
- González, M. (1997). *Chicos especiales e integración: ¿mucho, poquito o nada?*. Buenos Aires: Lumen-hvmanitas.
- Gross, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en primaria*. Madrid: Morata.
- Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Heward, W. (1998). *Niños excepcionales: una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2004). *Las personas con discapacidad en México: una visión censal* [en línea] México: INEGI. Recuperado el 03 de Mayo del 2010, de <http://www.inegi.org.mx/pro>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010* [en línea] México: INEGI. Recuperado el 16 de Marzo del 2011, de <http://www.censo2010.org.mx>
- Jover, I., Navas, L. y Sampascual, G. (2008). Metas académicas en alumnos con ceguera y deficiencia visual. *Revista española de pedagogía*. Año LXVI, N°239, enero-abril, 48-64.

Ley General de Educación (2000). *Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación*. [En línea] México:SEP. Recuperado el 30 de Septiembre del 2011, de

http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/NORMATIVIDAD/ley_general/ley_2.html

Marchesi, A. y cols. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Psicología y Educación*. Madrid: Alianza.

Marchesi, A. y Martín, E. (1990). *Desarrollo psicológico y educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. España: Alianza Psicología.

Miñambres A. (2004). *Atención educativa al alumnado con dificultades de visión*. : España: Aljibe.

Mon, F. (1998). *La persona con discapacidad visual y la comunicación escrita* [en línea] Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado el 20 de Agosto del 2011, de

[http:// www.juntadeandalucia.es/.../fm_persona_dv_y_com_escritura.doc](http://www.juntadeandalucia.es/.../fm_persona_dv_y_com_escritura.doc)

Roman M. y Diez E. (1989). *Aprendizaje y curriculum. Diseños curriculares aplicados*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Sánchez, M. y Bonals, J. (2005). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.

SEP (1996, 19 de Febrero). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* [en línea] México: Gobierno Federal. Recuperado el 13 de Noviembre del 2009, de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/default.htm?s=iste>

SEP (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* [en línea] México: SEP. Recuperado el 19 de Agosto del 2011, de <http://conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/ProgNalEducEsp.pdf>

SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Gobierno Federal.

Organización Mundial de la Salud-OMS/México (2007). *Salud en las Américas*. Volumen II [en línea]. Washington, DC: INEGI - XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Recuperado el 13 de Noviembre del 2009, de <http://www.mex.ops-oms.org/documentos/publicaciones/M%C3%A9xicoSpanish.pdf>

HEXOS

Observación (del niño)

ANEXO 1

Fecha: 5 de Octubre y 17 de Noviembre del 2010.

Observación no participativa, que se centrará en el niño LETY y que estará enfocada en los siguientes aspectos:

Descripción física del niño	Estatura	Complexión	Tez	Vestimenta	Higiene
	1.20 APROX.	DELGADA	MORENA	NO PORTA EL UNIFORME, PERO SE PRESENTA ARREGLADA Y PEINADA	LIMPIA
Material académico	Pizarrón	Carteles	Mapas		
	DE MARCADOR	CARTULINAS EN DONDE DIBUJA. LETREROS CON INDICACIONES.			
Material de apoyo.	Libros	Cuaderno	Colores	Lápiz	Material extra
	LIBROS PARA RECORTAR CUENTOS CON IMÁGENES	ABRIL NO CUENTA CON CUADERNO			MATERIAS DIDÁCTICO, PINTURA, RESISTOL. PAPEL CREPE.
Aula	Diseño	Color de paredes	Espacio disponible		
	EL SALÓN CUENTA CON PUERTA HACIA EL PATIO. TIENE VENTANAS POR AMBOS LADOS. AL CENTRO DEL SALON ESTA EL PIZARRON Y ALREDEDOR HAY MUEBLES CON MATERIAL DIDÁCTICO.	AZUL	AMPLIO (LAS MESAS DE TRABAJO ESTAN COLOCADAS AL CENTRO DEL SALÓN)		
	No intervención	Intervención de disciplina	De organización y	De Evaluación de la	De valoración de distancia/ sobre-

			Dirección	Tarea	Protección
Intervención del Profesor	EN OCASIONES, PARECE QUE SE OLVIDA DE QUE LETY ESTA PRESENTE.	INTERVIENE MUCHO EN ESTE ASPECTO, PORQUE LA NIÑA SE SALE DEL SALÓN.	NO HAY MUCHA INTERVENCIÓN HACIA LA NIÑA.	CUANDO ABRIL TERMINA LAS ACTIVIDADES NO EXISTE UNA RETROALIMENTACIÓN	NO HAY SOBREPOTECCIÓN, EXISTE MUCHA DISTANCIA.
Actitud hacia las actividades de clase por parte del niño	Interés	Dispersión	Concentración	Participación	Tenso/ Relajado
	MUESTRA INTERÉS CUANDO LAS ACTIVIDADES SON CON MATERIAL PALPABLE Y SIEMPRE Y CUANDO SE LE EXPLIQUE.	DISPERSA, DEBIDO A QUE LAS ACTIVIDADES QUE PROPONE LA MAESTRA SON MUY VISUALES.	SE DISTRAE CON FACILIDAD.	ES PARTICIPATIVA SIEMPRE QUE ENTIENDE DE QUÉ SE TRATA LA ACTIVIDAD O QUE LA MAESTRA LA INCLUYA.	UN POCO TENSA AL DARSE CUENTA DE QUE SUS COMPAÑEROS ESTAN TRABAJANDO Y ELLA NO.
Movilidad del niño en interiores y exteriores	Desplazamiento	Objetos que elude o choca	Perdida de equilibrio	Adaptaciones a distintos tipos de suelo	
	SU DESPLAZAMIENTO ES MUY BUENO, SE TRASLADA POR TODA LA ESCUELA SIN PROBLEMA.	TODO EL TIEMPO ESTÁ EXPLORANDO Y SI CHOCA TRATA DE SABER QUÉ ES CON LO QUE CHOCÓ Y SIGUE AVANZANDO, NADA LE IMPIDE LLEGAR A SU OBJETIVO.	NO	IDENTIFICA MUY BIEN EN DONDE SE ENCUENTRA.	
Conducta durante la clase	Se levanta con frecuencia	Se distrae	Está atento		
	AL NO TENER MATERIAL PARA TRABAJAR, SE LEVANTA Y SE SALE DEL SALÓN.	MUCHO	A VECES		
Conducta durante el recreo	Socializa con los demás niños	Juega	Permanece solo	Es violento	
	SÍ, TRATA DE JUGAR Y PLATICAR CON ELLOS, PERO EN OCASIONES LA RECHAZAN.	SÍ	POR MOMENTOS	NO	

La forma de relacionarse con el maestro	Respetuoso	Amigable	Grosero	Ignora las instrucciones	Desobediencia
	ES MUY RESPETUOSA		NO	NO, SOLO CUANDO YA NO QUIERE TRABAJAR	SI
La forma de relacionarse con sus compañeros	Amigable	Cooperativo	Solidario	Grosero	Violento
	SI		NO	NO	NO
Estrategias para aprender los contenidos	Resúmenes	Apuntes	Hace tareas	Sigue secuencia de clases (dictados, lectura)	Se guía con el dedo o lápiz
			SI	NO	
Actividades escolares	Manualidades	Cuentos	Clase de canto	Clase de Educación Física	Lectura/Escritura
	NO SE LE EXPLICA DETALLADAMENTE CÓMO RELIZAR LAS ACTIVIDADES.	LE GUSTAN MUCHO AUNQUE NO HEMOS VISTO UNA ACTIVIDAD POR PARTE DE LA MAESTRA CON ESTE MATERIAL		REALIZA LOS MOVIMIENTOS SIMPRE QUE SE LOS HACEN SABER.	
Al finalizar la clase presenta	Existencia de una reflexión sobre la tarea realizada	No existencia de una reflexión sobre la tarea realizada	Evaluación individual	Evaluación colectiva	No evaluación
	AL FINALIZAR LA CLASE LA MAESTRA LES RECUERDA A LOS ALUMNOS LO QUE SE VIO Y DEJA TAREA REFERENTE A ESO.	A VECES NADA MÁS CON ABRIL, CUANDO HACE TRABAJOS DISTINTOS A LOS DE SUS COMPAÑEROS	NO	SI, PERO MUY LIMITADA	

Guía de observación cualitativa de la conducta manipulativa en el niño ciego. Lucerga (1993).

Guía para la observación cualitativa de la conducta manipulativa en el niño ciego (Lucerga, 1993 citado en Bueno, Espejo, Rodríguez y Toro, 2000). Permite observar las conductas que son o no adecuadas en el desarrollo manipulativo para cualquier persona ciega. Su empleo ayudará a intervenir para evitar posibles alteraciones. Selección de aspectos de la conducta manipulativa de interés en la valoración de posibles desviaciones y en la elaboración de diagnósticos diferenciales en la población con ceguera entre los 0 y los 5-6 años.

Las conductas marcadas con (A) hacen referencia a un desarrollo adecuado. Las marcadas con (B) son indicadoras de conductas propias de niños y niñas ciegos, que resultan del esfuerzo de adaptación que hacen ante la ceguera. debe tratarse de que evolucionen hasta extinguirse, respetando todo el tiempo que necesiten. Con (C) se denotan las conductas “alerta”, que indican que algo no evoluciona satisfactoriamente; mientras que las señaladas con (D) pueden indicar una patología.

1. Disposición a tocar.

Muestra interés por casi todo. (A).

Cuesta mucho trabajo motivarle, pero, cuando algo le interesa, lo toca atentamente. (B).

Es francamente pasivo e indiferente. (C) o (D).

Muestra rechazo de forma activa. (C) o (D).

Otras conductas de interés, relacionadas con la disposición a tocar.

2. Relación con las personas.

Abre sus manos ante el contacto humano. (A).

Toca y acaricia a sus familiares, pero se queda serio ante personas extrañas. (A) o (B). *Conducta significativa entre los 8 y los 30 meses aproximadamente.*

Mantiene su puño cerrado cuando intentamos que nos toque. (C). *Conducta significativa entre los 4 y los 18 meses aprox.*

No hay extrañamiento ninguno. (C) o (D). *Conducta significativa desde los 10 ó 12 meses.*

Otras conductas de interés.

3. Interés por los objetos.

Le gustan, aunque no todos y no siempre. (A).

Los busca y los retiene. (A). *Conducta significativa entre los 6 y los 24 meses.*

Se enfada cuando se los quitan. (A). *Conducta significativa entre los 6 y los 24 meses.*

Los chupa como para explorarlos. (B).

Los toca levemente y los olvida. (B) o (C).

Los chupa intrusivamente. (B) o (C). *Conducta significativa después del primer año.*

Cuando los pierde, no hay ademán alguno de recuperarlos, ni sorpresa ni enfado. (B) o (C). *Conducta significativa desde los 6 u 8 meses.*

Los rechaza sistemáticamente de forma abierta. (C) o (D).

Otras conductas de interés.

4. Autonomía con los objetos. *Aspecto valorable desde los 6 meses.*

Aguanta algunos ratitos, pero enseguida reclama la presencia del adulto. (A).

Prefiere claramente estar con personas que distraerse con los objetos. (B).

Puede estar solo durante largos ratos. (C).

Le gusta mucho estar solo y no quiere que le molesten. (C) o (D).

Otras conductas de interés.

5. Utilización de objetos. *Aspecto valorable desde los seis meses.*

Utiliza los objetos con funcionalidad propia. (A). *Conducta significativa después del año.*

Utiliza los objetos de forma indiferenciada, realizando las mismas actividades con la mayoría de ellos. (C) o (D). *Conducta significativa después del año.*

Utiliza los objetos de forma estereotipada; realiza series de movimientos largas y repetidas sin finalidad. (D).

Utiliza los objetos con fines agresivos. (C) o (D).

Se auto-agrede. (D).

Otras conductas de interés.

6. Tono muscular. *Las alteraciones en este aspecto hacen aconsejable una evaluación neurológica, siempre que no se trate de la distonía propia de los primeros meses.*

Tono adecuado. (A).

Sus manos son flácidas y sin fuerza. (B) o (C).

Sus manos son rígidas y agarrotadas. (C) o (D).

- Realiza movimientos descontrolados. Por ej.: sincinesias. (D).
- Hay un tono alterado. Por ej.: las manos están contraídas. (D).
- Otras conductas de interés.

7. **Exploración de objetos.** *Aspecto no valorable hasta después de los 9 meses.*

- Explora los objetos cuidadosamente y atentamente. (A).
- Se detiene y observa los detalles de los objetos. (A).
- Realiza exploraciones incompletas y algo precipitadas. (B).
- No hay una verdadera exploración de objetos. (C) o (D).
- Hay manifestaciones de ansiedad. (C) o (D).
- Otras conductas de interés.

8. **Movimientos de las manos.**

- Mueve sus manos de forma armónica. (A).
- Realiza movimientos descontrolados. (D).
- Hace ademanes expresivos de ansiedad. (C) o (D).
- Otras conductas de interés.

9. **Organización del espacio próximo.** *Aspecto no valorable antes de 12 meses.*

- Realiza el barrido de los espacios de forma tranquila y ordenada. (A).
- En general se organiza y se orienta bien, pero, cuando algo le supone esfuerzo, abandona enseguida. (B).
- Realiza los barridos atropelladamente y sin orden. (C) o (D).
- Otras conductas de interés.

10. **La ejecución de tareas.** *Aspecto valorable a partir de los 9 meses.*

- Realiza las tareas eficazmente de acuerdo a su edad. (A).
- Se enfrenta a las tareas con interés y con gusto. (A).
- Se observan retrasos evolutivos como: rudimentaria coordinación manual o escasa especialización funcional de cada mano. (B) o (C).
- La realización de las tareas es eficaz pero resulta mecánica y sin finalidad. El niño ha adquirido las destrezas manipulativas básicas pero no están integradas en la vida cotidiana. (C) o (D).
- Otras conductas de interés.

ENTREVISTA A LOS PADRES

I. FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Fecha de Entrevista: 17 De Noviembre del 2010

Nombre: Lety

Edad: 4

Fecha de Nacimiento: 12 de Abril del 2006

Complexión: Delgada

Sexo: Femenino

Estatura:

Peso:

Lugar de Nacimiento: Estado de México

Escolaridad: 2° de Preescolar

Tiempo de residencia en la localidad: 4 meses

Dirección: Estado de México

Motivo de la Consulta: Ceguera e integración a escuela regular

Tipo de Problema:

- | | |
|-------------|-----|
| Motor | () |
| Visual | (X) |
| Lenguaje | () |
| Auditivo | () |
| Mental | () |
| Conducta | () |
| Aprendizaje | () |
| Lenguaje | () |

Diagnóstico del problema:

Retinopatía de Prematuro

Descripción del Problema:

Nació prematura de 6 meses y medio.

II. ANTECEDENTES PERSONALES

¿El niño fue deseado? Sí

¿Edad en la que tuvo al niño? 27 años

¿Número de embarazos? 3

¿Abortos y su causa? No

¿Actitud de la familia ante el embarazo? Normal

Evolución del embarazo:

Caídas ()

Medicamentos ()

Problemas emocionales ()

Amenazas de Aborto ()

Infecciones ()

Intoxicaciones ()

Radiaciones ()

Incompatibilidad Sanguínea ()

Lugar del Parto: Casa () Hospital público () Hospital Privado (X)

¿Tiempo de trabajo de Parto? No fue programada y tuvo ruptura de tejidos.

¿Cómo fue el parto? Cesárea (X) Natural ()

¿Tuvo alguna complicación durante el parto? Se rompió la fuente

¿A los cuántos meses nació el niño? 6 meses y medio

¿Peso del Niño? 1 kg 500

¿Coloración del niño? Normal

¿Le dio Pecho? Sí () No (X) Por que la niña estaba en el hospital

¿Hasta que edad?

¿De qué manera le quitó el pecho y/o biberón?

¿A los cuántos meses caminó? 1 año 8 meses

¿A los cuántos meses habló? 1 año 8 meses

Describe el comportamiento actual del niño:

Inquieta

Lateralidad:

Diestro (X) Zurdo () No define ()

HISTORIA MÉDICA.

¿Se encuentra en buen estado físico? Sí

¿Tiene todas sus Vacunas? Sí (X) No () ¿Por qué? _____

Respuestas Orgánicas ante las Vacunas: Mucho Dolor

¿Edad de aprendizaje del control de esfínteres? 2 años

¿Cuál fue el método utilizado para lograr esto? Utilizó calzón de tela y la llevaba al baño

¿Toma algún tipo de medicamento? Sí () No (X) ¿Por qué?

Padecimientos:

¿Deficiencias Visuales? Ceguera

¿Problemas de Audición? No

¿Dolor de Cabeza? No

¿Convulsiones? No

¿Gripas ocasionales? Sí

¿Fiebres altas? No

¿Problemas del corazón? No

¿Deficiencias pulmonares y/o bronquiales? No

¿Asma? No

¿Glándulas del cuello inflamadas? No

¿Problemas de estómago? No

¿Alergias por alimentos? No

¿Problemas de obesidad? No

¿Bajo de peso? No

¿Anemia? No

¿Estreñimiento? No

¿Problema del riñón? No

¿Deficiencias de huesos? No

¿Pie plano? No

¿Problema de piel? No

¿Falta de coordinación? No

¿Alergias por medicamentos? No

¿Alguna enfermedad seria? No

¿Hospitalizaciones? No

¿Operaciones? No

¿Accidentes en los últimos 5 años? No

¿Ha asistido a algún servicio especial (terapia de lenguaje, visual, física, aprendizaje, etc.)? CADIVI desde el 1 año 8 meses

¿Qué resultados se obtuvieron?

Ha avanzado mucho

III. ANTECEDENTES HEREDOFAMILIARES.

Alcoholismo: Sí () No (X)

Madre _____ Padre _____ Otros _____ ¿Quién? _____

Farmacodependencia: Sí () No (X)

Madre _____ Padre _____ Otros _____ ¿Quién? _____

Epilepsia: Sí () No (X)

Madre _____ Padre _____ Otros _____ ¿Quién? _____

Deficiencia Mental: Sí () No (X)

Madre _____ Padre _____ Otros _____ ¿Quién? _____

Diabetes: Sí () No (X)

Madre _____ Padre _____ Otros _____ ¿Quién? _____

Enfermedades Venéreas: Sí () No (X) ¿De qué tipo? _____

Madre _____ Padre _____ Otros _____ ¿Quién? _____

Deficiencia Auditiva: Sí () No (X)

Madre _____ Padre _____ Otros _____ ¿Quién? _____

Ceguera o Deficiencia Visual: Sí () No (X)

Madre _____ Padre _____ Otros _____ ¿Quién? _____

Sida: Sí () No (X)

Madre _____ Padre _____ Otros _____ ¿Quién? _____

Cáncer: Sí () No (X)

Madre. Abuela Padre _____ Otros _____ ¿Quién? _____

IV. AUTONOMÍA.

¿A qué hora se levanta? 7 de la mañana

¿A qué hora se acuesta? 6:30 pm duerme mucho. Ya no se levanta hasta el otro día.

¿Se acuesta solo? No, con su mamá

¿Duerme bien? Sí

¿Cuál es el ritual para irse a la cama? Ninguno, porque cuando la mamá la baña ella la cambia poniéndole su ropa de dormir.

¿Tiene pesadillas? No

¿Necesita luz para dormir? No

¿Tiene algún temor nocturno? No

¿Presenta sonambulismo? No

¿Se hace o no en la cama? No

¿Qué hace a partir de que llega de la escuela? Come, Juega, se baña, hace tarea, duerme.

¿Se viste solo o requiere ayuda? Necesita ayuda pero ella participa

¿Se arregla solo o necesita ayuda? Ayuda

¿Qué hace en su tiempo libre? Jugar

¿Se desplaza solo por el vecindario? Sí

¿Cruza calles o avenidas? No

¿Hace algún tipo de mandados? ¿Adónde? No

¿Utiliza algún transporte para su traslado? No

¿Tiene tareas dentro de la casa que él realice? Cuando tira juguetes o algún objeto, tiene que recogerlos.

¿Las hace con gusto? A veces se enoja.

¿Se queda solo en casa, si/no por qué? A veces, porque se queda dormida.

V. ASPECTOS SENSORIALES.

AUDICIÓN:

¿El niño(a) le escucha si lo llama de otro cuarto? Sí

¿Podría entender instrucciones simples desde otro cuarto? Sí

¿Usa alguna clase de ayuda? No

¿De qué tipo?

¿Desde cuándo?

¿Qué puede oír el niño con y sin ayuda? Todo escucha bien.

COMUNICACIÓN:

¿Cómo se comunica con el niño? (habla, lenguaje de señas o por la escritura): Hablando, gritando

¿Qué tan completa es la comunicación? Sí, habla bien

¿Entiende de todo lo que usted quiere decir? Sí

¿Se le entiende claramente? Sí

¿Cómo reacciona el niño si no puede hacer entender? ¿Insiste o se molesta? Se enoja e insiste

¿Es capaz de seguir las conversaciones familiares? Sí

¿Pregunta que se le diga qué pasa? Sí

VISIÓN:

¿Localiza objetos estáticos? Sí

¿Localiza objetos en movimiento? Siempre que los escuche

¿Le duelen o le lloran los ojos? Esta enferma de un ojo y tiene tratamiento.

NEUROMOTORES:

¿Es torpe con sus manos, se le caen las cosas? A veces

Dificultades para caminar o para correr: No

¿Utiliza algún tipo de ayuda ortopédica? No

¿Por qué razón?

¿Hace algún deporte? No

¿Cuál sino? ¿Por qué?

VI. ASPECTO EMOCIONAL.

¿Cómo expresa el niño sus sentimientos? Llora

¿Es cariñoso? Sí

¿Alegre? Sí

¿Triste? Casi no

¿Tímido? No

¿Le tiene miedo a algo? No

¿Qué le hace enojar? Que no se haga lo que ella dice o que le agarren sus cosas

- ¿Cómo expresa su enojo? Grita, empuja
- ¿Hace berrinches? Sí
- ¿Qué hace el niño durante el berrinche? Se tira
- ¿Y usted qué hace? La deja
- ¿Se le pasa rápido? Sí
- ¿Es un niño difícil o fácil de manejar? Más o menos

VII. CONCEPTO DE SI MISMO.

- ¿Cómo se siente el niño acerca de sí mismo? Contenta
- ¿Se acepta? si
- ¿Se da cuenta de que tiene algún problema? Sí
- ¿Qué piensa que es? De los ojos
- ¿Se siente diferente? No
- ¿Piensa que su problema es permanente? No contesto
- ¿Se molesta si no puede hacer cosas que otros niños si pueden hacer? Sí
- ¿Frecuentemente el niño trata de realizar actividades que no puede realizar frecuentemente? Sí
- ¿Le ha dicho a usted qué le gustaría ser cuando crezca? No

VIII. AMBIENTE FAMILIAR

Estructura de la pareja:

Casados (X) Divorciados () Unión libre ()

Forma de conocerse: Trabajo

Tiempo que tiene la pareja de conocerse: 14 años

Tiempo de Noviazgo: 5 meses

Tiempo de relación actual: 14 años

¿Con quién vive el niño?

Papá y mamá, Hermanos.

Datos de los padres:

PADRE

Edad: 33 años

Escolaridad: Primaria

¿A que se dedica? Comerciante

MADRE

Edad: 31 años

Escolaridad: Secundaria

¿A que se dedica? Hogar

HIJOS

Edad: 13 años

Escolaridad: Secundaria

HIJOS

Edad: 6 años

Escolaridad: Primaria

¿Tiempo que la madre convive con la familia? Todo el día

¿Actitud de la madre? Positiva

¿Tiempo que el padre convive con la familia? Poco

¿Actitud el padre? Positiva

¿Relación madre e hijo? Buena

¿Relación padre e hijo? Buena

¿Relación hermanos e hijo? Buena

¿Quién se hace cargo del niño? Mamá

¿Con quién se lleva mejor de ustedes dos? Mamá

Y de sus hermanos ¿Con cuál? Los dos

¿Hay otra persona dentro de la casa con la que el niño se lleve bien? No

IX. ADAPTACIÓN SOCIAL

¿Cómo se adapta a los cambios? Rápido

¿Cómo se ha adaptado a la escuela? Bien

¿Le gusta al niño la escuela? Sí

¿Qué es lo que dice la maestra? Va muy bien

¿Sobre qué materias le va mejor y en cuáles le van mal? No ha tenido respuesta ante esto

¿Le gusta hacer las tareas? Algunas

¿Tiene amigos? ¿Cuántos? ¿Usted los conoce? Sí

¿Cómo se lleva con los niños en la escuela? Dice que le pegan

¿Qué hacen? La jalan

¿Hay desacuerdos, de qué tipo?

¿Cómo reacciona el niño ante niños desconocidos o ante adultos? Se pone a platicar

¿Lo invitan o él invita a su casa? No

¿Cómo se relaciona en el vecindario? No tiene más amigos

¿Tiene amigos: más grandes, más chicos o de su misma edad? Solo los de la escuela.

X. CONDUCTA

Describe al niño física y emocionalmente:

Físicamente es delgada, alta y morena

Emocionalmente es feliz

XIX. ASPECTOS SOCIOECONÓMICOS

¿De quién depende económicamente la familia? Papá

¿Cuál es la actividad que genera el ingreso del hogar? Comerciante

¿Considera que es necesario este para suplir las necesidades básicas? No

¿La casa que habita es propia? No

Cuenta con servicios como:

Baño (X)

Luz eléctrica (X)

Refrigerador (X)

Computadora ()

Lavadora de ropa (X)

Servicio de TV por cable ()

Teléfono fijo ()

¿Dentro de la casa el niño tiene un lugar especial para hacer tareas y estudiar? No, en la mesa de la cocina

XI. COMENTARIOS FINALES.

Entrevista para la profesora

Objetivo: indagar acerca de su preparación y motivación para integrar al aula a niños con NEE con y sin discapacidad

1. ¿Cuántos años tiene como maestra de preescolar?
Como maestra de Preescolar, 10 años.
2. ¿Con qué nivel de estudios cuenta?
Licenciatura en Educación Preescolar
3. ¿De qué escuela es egresado/a?
De la UPN
4. ¿Sabe que es una Necesidad Educativa Especial? ¿Puede describirlo?
A pie y letra, como en las definiciones no, pero entiendo que es toda aquella educación o todo aquel aprendizaje que requiere de más apoyo o de estrategias para que el niño pueda adquirir el conocimiento.
5. ¿Cómo considera que es su preparación en cuanto a la atención de cualquier Necesidad Educativa Especial de sus alumnos?
Deficiente sería muy cruel, pero requiero constantemente de estar preparándome, de estar estudiando, de estar revisando qué es lo que hago porque no puedo considerar que soy una experta o que no tengo errores, me falta capacitación, me faltan más estudios, estar en constante evaluación.
6. ¿Cómo se siente ante esto?
Me siento menos angustiada que hace algunos años, pero si siento que me falta bastante más por seguir estudiando y por seguir mejorando.
7. ¿Sabe qué es la integración educativa?
El no excluir a la persona, el que la persona sea parte del equipo, ser uno más del grupo.
8. ¿Sabe la distinción entre integración educativa e inclusión educativa?
La inclusión es que todos somos participes y la integración es que todos participamos, bueno para mi es, creo que es lo mismo, yo digo que es lo mismo pero haga de cuenta en la inclusión es que todos necesitamos y todos somos parte de un grupo y en la integración educativa es que todos trabajamos y todos tenemos los mismos derechos y obligaciones.
9. ¿Cree que la integración educativa favorezca a los alumnos con discapacidades?, ¿en qué sentido?

Totalmente, porque no tienen porque sentir que ellos necesitan un planeta o un mundo diferente, todos somos parte de él y todos nos tenemos que adaptar a estas situaciones, porque el que yo no haya nacido con alguna capacidad diferente no quiere decir que no la pueda adquirir, entonces si no estoy preparada para trabajar con esas, con personas con capacidades diferentes o yo no estoy preparada para considerar esas personas con capacidades diferentes luego yo puedo tener un problema muy serio por que no me puedo adaptar, entonces sí yo creo que es muy importante que todos nos integremos.

10. ¿Qué le haría falta para enriquecer su práctica docente?

Materiales, a lo mejor, no se, probablemente seria tener menos niños pero eso es una realidad que no se va a cambiar eso es algo que ya esta establecido, entonces a lo mejor buscar otra estrategia que me permita poderle poner mas atención a quien la requiere en ese momento sin dejar de lado a los demás, entonces capacitarme poder saber distribuir mejor mi tiempo o los materiales para perder menos tiempo y poderle dedicar mas atención a quien lo requiere.

11. ¿Considera que es adecuada la integración que se ha dado en esta institución?

Sí, no se si sea la mejor pero jamás hasta ahorita, no ha habido rechazo no habido problemas para que el niño de otro salón que no se el nuestro no pueda convivir con Lety, no se si sea la mejor pero yo digo que ha sido buena porque Lety nunca se ha sentido ni rechazada, ni triste, ni lastimada por algún niño o maestro del jardín o persona del jardín.

12. ¿Cuál es su actitud hacia tener un alumno en su aula diferente a los demás?

Es positiva, bueno si yo digo que es positiva, es de mucho reto, al inicio es un poco angustiante si no se como es la persona, no se qué tan difícil seria comunicarme con ella, pero ya una vez establecida la relación es simplemente compromiso para estarme capacitando tratar de dar lo mejor para el niño con su capacidad diferente y yo para poderle brindar el conocimiento.

13. ¿Se le pidió opinión o le asignaron sin consultarla a la alumna X?

Es mas bien por el grupo que íbamos a trabajar este año, nosotros siempre hemos sabido que aquí podemos recibir niños con capacidades diferentes independientemente de que sean grandes, sean chicos y no es el “que te parece si recibes a un niño así o un niño asado” no, ósea quien tenga el grado y la edad del grado porque aquí lo tenemos dividido por mes, tenemos dos segundos y dos terceros, dos segundos uno grande y uno chiquito, desde los niños que ya tienen 4 años y los niños que van a cumplir a penas 4 entonces Lety es de los niños que ya tenían

4 años cuando ingreso y a mi me toco el segundo grande por eso es que tengo a Lety pero igual le hubiera tocado a otra compañera y no hay problema.

14. ¿Qué relación ha establecido con esa alumna?

Sobre todo de respeto, creo que ha habido tolerancia, a lo mejor me falta un poco mas, espero se haya entablado una buena relación de amistad con ella sobre todo de confianza para que ella me pueda decir qué es lo que necesita y que yo también le pueda decir “no te entiendo permíteme un segundo” o qué es lo que necesitas, entonces yo creo que sobre todo de respeto de tolerancia y afectiva, cariño, amistad creo que si lo he logrado a lo mejor no en su máximo, pero hasta ahorita no, que vino un conflicto muy grave, a veces Lety esta un poco renuente a participar a veces Lety esta un poco renuente a llegar a la escuela, entonces este si es un proceso que le tuve que dar un poco de espacio, pero nunca ha sido una relación agresiva o lastimosa.

15. Con base en el tipo de deficiencia que presenta la alumna ¿Cómo utiliza los recursos didácticos?

Ha tenido que ser modificado algún material, porque se requieren bordes que antes no tenia, se requieren materiales mas grandes, materiales mas concretos, me falta un material y a lo mejor buscar otros materiales, no se, yo no he trabajado el braille, como se que ella lo ha trabajado en la otra institución a la que va, entonces probablemente necesite yo enriquecerme con ese tipo de material.

16. ¿Considera que este alumno(a) puede acceder a la información con las estrategias que usted ha empleado o emplea? ¿Por qué cree esto?

Sí y hay muchas mas, no creo que sea una limitante de hecho es la segunda niña que a mi en lo personal me ha tocado con capacidad diferente, la primera vez fue una niña con debilidad auditiva y para mi fue un poco mas difícil, con Lety si son otros materiales, otras estrategias pero creo que es un poco mas accesible, al momento de que hay un puente de comunicación en lo auditivo, si definitivamente no ve pero puede oír y yo puedo saber qué es lo que ella quiere, qué es lo que ella necesita, qué es lo que le hace falta, entonces es mas fácil poder acceder al conocimiento, bueno a mi en lo personal se me hace mas fácil con Lety.

17. ¿Ha tenido algún tipo de orientación para integrar en su aula a alumnos con ceguera?

Durante este ciclo escolar no, pero durante ciclos escolares pasados si nos han dado diferentes asesorías, nos han dado pequeños tips para trabajar con niños con capacidades diferentes, son lecturas que uno tiene que retomar, y bueno aun cuando nos dan tips siempre es un poco

difícil llevarlos a la práctica o es diferente cuando usted toma la asesoría y ya cuando viene implantarlo al grupo si es diferente, porque son muchos aspectos, el gusto de la niña, la disposición de la niña. Entonces sí, pero en este ciclo escolar no propiamente he recibido orientación, pero en otros años si nos has dado pequeños tips y nos han hablado de la diversidad.

18. ¿Qué tipo de adaptaciones de centro se han realizado para poder integrar a Lety?

- Rampas
- Baños
- Etc.

No realmente no se ha requerido, pudiera ser que hubiera habido la necesidad de hacer rampas, pero no necesariamente, entonces adecuaciones al inmueble no, realmente no ha habido la imperiosa necesidad de hacer adecuaciones

19. ¿Qué tipo de adaptaciones de aula se han realizado para poder integrar a Lety?

- Mobiliario
- Material
- Ubicación del escritorio
- Etc.

En el aula sí, tratamos de establecer bien el lugar de cada parte del aula, la mesa de la computadora, el escritorio, los muebles para los materiales, el lugar ex profeso para Lety cerca de la puerta, de manera de que no haya muchos cambios para que no haya una desorientación de Lety, entonces si desde el principio, al principio no estaba así el salón, vi como se desplazaba Lety y a partir de eso es que se movieron algunos muebles, entonces a partir de eso el aula se quedo así sujeta y ya, pero ya una vez establecidos los lugares así se quedan, no hay cambio alguno.

20. ¿Qué obstáculos tiene usted para poder integrar a Lety completamente?

Obstáculos ninguno, a lo mejor a veces por la carga de trabajo o alguna situación personal me impide, a veces dar el 100 por ciento pero siempre procurando darlo, pero si me falta seguirme capacitando, seguir trabajando sobre las necesidades ya sea de material, de lectura.

21. ¿Han tenido apoyo por parte de la Secretaría de Educación Pública, en cuanto a materiales didácticos, estrategias de trabajo, u orientación en la atención de alumnos con ceguera?

Sí, los libros se pidieron donación y se nos dieron, tenemos algún material, el que nos hace falta no los compra mesa directiva, tanto así

como la secretaría, pues la secretaría si nos manda material didáctico y nosotros lo adecuamos, pero material ex profeso para capacidades diferentes no lo trabajan, pero si nos mandan material didáctico y nosotras lo adecuamos.

22. ¿Cómo han recibido a Lety los compañeros de clase?

Muy bien, en un principio les costaba trabajo entender porque los tocaba mucho, hay niños a los que no les importa que los toquen, pero hay niños que no les gusta que los toquen, entonces no entendían por qué ella tenía todo el tiempo que estarlos tocando, entonces una vez que se estableció cuál era la diferencia, la recibieron mas bien, al contrario llego un momento en que había mucha sobre protección, pero ya después se estableció de que a ella le costaba un poco más de trabajo hacer la cosas, pero que ella podía hacerlas, nunca hubo rechazo, ni agresión.

23. ¿Contaban con material para trabajar con alumnos invidentes?

No

24. ¿Ahora con qué material cuentan?

Me dieron un libro que es con realce, para que lo pudiera manipular Lety, tuve que retirarme un temporada del planten, entonces no he preguntado si ese libro se fue a casa o lo tiene la maestra que estuvo trabajando un ratito con Lety pero es un libro grande que trae animales y números y todos estaban resaltados, tenemos material didáctico para trabajar con Lety, pero ex profeso solo un libro.

25. ¿Cuál ha sido el apoyo que se le ha dado a la familia?

Pues se le hace una entrevista a la mamá, a la mamá se le pregunta qué es lo que espera, ella nos comento de que no era posible adquirir los libros, entonces se solicitaron donaciones, se le ha preguntado a la mamá si esta de acuerdo con lo que hemos trabajado, si ella considera que deberíamos de hacer alguna precisión, hasta ahorita no ha habido alguna observación por parte de la familia. Ya si hay quejas veremos que hacemos.

26. ¿Existe coordinación con la familia para trabajar con Lety?

Sí, sobre todo cuando dejamos tarea, conversamos sobre como la podemos hacer, sobre como podemos adecuarla y mamá se encarga de realizarlo en casa. Sí hasta ahorita si he tratado dentro de lo que cabe establecer comunicación.

HOJA DE DERIVACIÓN.

Escuela: Jardín de Niños

Alumno/a: Lety

Fecha de Nacimiento: 12 de Abril del 2006

Sexo: Femenino

Edad: 4 años

Nivel de Escolaridad: Preescolar

Maestro/a: Primera profesora

Fecha: 17 de Noviembre del 2010

1.- Aspectos Relacionales. ¿Cómo se relaciona con el grupo?

Establece buenas relaciones con sus compañeros pregunta su nombre, qué hacen.

2.- Aspectos de comprensión general y razonamiento.

Comprende muy bien lo que se le dice, las instrucciones que se le dan, en ocasiones compara las cosas con su vida cotidiana y responde a lo que se le solicita. Da argumentos o justificación de lo que hace o quiere.

3.- Área de aprendizaje específico

Le falta el desarrollo de habilidades motoras gruesa y fina, coordinación.

En cuanto a lo social, la niña responde perfectamente a esta habilidad.

HOJA DE DERIVACIÓN.

Escuela: Jardín de Niños

Alumno/a: Lety

Fecha de Nacimiento: 12 de Abril del 2006

Sexo: Femenino

Edad: 4 años

Nivel de Escolaridad: Preescolar

Maestro/a: Primera profesora

Fecha: 17 de Noviembre del 2010

1.- ¿Qué es lo que más le preocupa del alumno/a en este momento?

Que requiero de orientación y materiales para guiarla, apoyarla.

2.- ¿Qué señalaría del alumno/(a) como aspectos positivos?

- Muestra mucho interés por aprender
- Se expresa claramente sobre sus necesidades y sentimientos.
- Es segura al desplazarse, lo hace con confianza.

3.- ¿Qué medidas ha adoptado hasta ahora para intentar dar respuesta a las dificultades del alumno/a?

- Adaptar los materiales a sus discapacidades.
- Valorarla igual que todos los niños.
- Ocuparme en buscar estrategias.

HOJA DE DERIVACIÓN.

Escuela: Jardín de Niños

Alumno/a: Lety

Fecha de Nacimiento: 12 de Abril del 2006

Sexo: Femenino

Edad: 4 años 10 meses

Nivel de Escolaridad: Preescolar

Maestro/a: Profesora actual

Fecha: 09 de Febrero del 2011

1.- Aspectos Relacionales. ¿Cómo se relaciona con el grupo?

La mayoría del tiempo sin dificultad pero en ocasiones hay un poco de problemas ya que quiere que solo se haga lo que ella quiere.

2.- Aspectos de comprensión general y razonamiento.

Existe buen desarrollo en estos aspectos, comprende perfectamente lo que se le dice y responde ante ello. Existe coherencia con lo que se le pregunta y lo que responde.

3.- Área de aprendizaje específico

Es muy sociable, expresa correctamente lo que se le cuestiona o lo que quiere.

HOJA DE DERIVACIÓN.

Escuela: Jardín de Niños

Alumno/a: Lety

Fecha de Nacimiento: 12 de Abril del 2006

Sexo: Femenino

Edad: 4 años 10 meses

Nivel de Escolaridad: Preescolar

Maestro/a: Profesora actual

Fecha: 09 de Febrero del 2011

1.- ¿Qué es lo que más le preocupa del alumno/a en este momento?

Que se resiste un poco a describir los objetos que se le presentan y que dé a conocer si percibe alguna diferencia entre uno y otro.

2.- ¿Qué señalaría del alumno/(a) como aspectos positivos?

Que la mayoría de las veces le gusta participar y es positiva.

3.- ¿Qué medidas ha adoptado hasta ahora para intentar dar respuesta a las dificultades del alumno/a?

- Utilizo el relieve, los diferentes sonidos.

- Diversidad de materiales.

Carta de Consentimiento Informado

A quien corresponda:

Por medio de la presente, autorizo que mi hijo (a) _____ que cursa el _____ grado de Preescolar, sea *atendido (a)*, por las C. _____ y la C. _____ pasantes de la Licenciatura en Psicología Educativa, con el objetivo de detectar y atender su Necesidad Educativa, mediante la aplicación de *un Programa de Intervención Educativa*, que sirva de apoyo a mi hijo (a), en su desempeño escolar.

Dicho programa se divide en seis fases: *a) detección de la necesidad educativa de mi hijo (a); b) evaluación antes de la aplicación de la intervención; c) elaboración de la intervención; d) aplicación de la intervención; e) evaluación de la intervención, f) informe de los resultados*

Asimismo, autorizo a que se lleven a cabo las actividades necesarias para apoyar la evaluación y la planeación de la Intervención Educativa, y que se proporcione información al profesor de grupo sobre los logros de mi hijo.

Es de mi conocimiento que este trabajo es de carácter educativo, que la información proporcionada es confidencial, que la intervención se realizará durante el ciclo escolar 2010-2011, en los días y horario acordado con el profesor para no interferir con el aprendizaje de mi hijo. Que las personas responsables de la Intervención Educativa se comprometen a proporcionarme la información necesaria sobre los aspectos que se trabajarán y el progreso de mi hijo (a).

Cabe aclarar que el trabajo que se realizará con mi hijo no afecta su integridad física y emocional.

Atentamente

Nombre y firma del padre o tutor

Fecha

Cuadros de Campos Formativos y competencias del Programa de Educación Preescolar ANEXO 8

A continuación se presentan los seis campos formativos y sus respectivas competencias por adquirir en Educación Preescolar.

CAMPO FORMATIVO. DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL.				
Objetivo: Lograr en los niños (as) un dominio gradual de las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales.				
ASPECTOS	COMPETENCIAS	A	P	No A
Identidad Personal Y Autonomía.	Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros.		X	
	Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros.		X	
	Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.		X	
	Adquiere gradualmente mayor autonomía.		X	
Relaciones Interpersonales.	Acepta a sus compañeros y compañeras como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir.			X
	Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.		X	
	Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.		X	
	Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.		X	

CAMPO FORMATIVO. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.
 Objetivo: Fortalecer el habla y escucha de los niños (as).

ASPECTOS	COMPETENCIAS	A	P	No A
Lenguaje oral.	Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.	X		
	Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.	X		
	Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.	X		
	Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.		X	
	Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.			X
Lenguaje escrito.	Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.			X
	Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.			X
	Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.		X	
	Identifica algunas características del sistema de escritura.			X
	Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.			X

CAMPO FORMATIVO. PENSAMIENTO MATEMÁTICO.
Objetivo: Propiciar el desarrollo del razonamiento.

ASPECTOS	COMPETENCIAS	A	P	No A
Número.	Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo.			X
	Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.			
	Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.			
	Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento.		X	
Forma, espacio y medida.	Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.		X	
	Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.		X	
	Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.			
	Identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición.			

CAMPO FORMATIVO. EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO.

Objetivo: Favorecer en los niños (as) el desarrollo y las capacidades que caracterizan el pensamiento reflexivo.

ASPECTOS	COMPETENCIAS	A	P	No A
El mundo natural.	Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales.		X	
	Formula preguntas que expresan su curiosidad y su interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural.		X	
	Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales –que no representan riesgo- para encontrar soluciones y respuesta a problemas y preguntas acerca del mundo natural.			X
	Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar, y de las características de los seres vivos y objetos del medio.			
	Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural, y de lo que hace para conocerlo.			
	Participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación.			X
Cultura y vida social.	Establece relaciones entre presente y pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.		X	
	Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas.			
	Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad.			X
	Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.			

CAMPO FORMATIVO. EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS.

Objetivo: Potenciar en las niñas (os) la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación el gusto estético la creatividad.

ASPECTOS	COMPETENCIAS	A	P	No A
Expresión y apreciación musical.	Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él.		X	
	Comunica las sensaciones y sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.			
Expresión corporal y apreciación de la Danza.	Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y la música.			
	Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones.		X	
	Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él ay realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.			
Expresión y apreciación plástica	Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.		X	
	Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas.			
Expresión dramática y apreciación teatral.	Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.			
	Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias o representaciones teatrales y conversa sobre ellos.			

CAMPO FORMATIVO. DESARROLLO FÍSICO Y SALUD.

Objetivo: Propiciar que los niños (as) amplíen sus capacidades de control y conciencia corporal, que experimenten estilos diversos de movimientos y la expresión corporal.

ASPECTOS	COMPETENCIAS	A	P	No A
Coordinación, fuerza y equilibrio.	Mantiene el equilibrio y control de los movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico.		X	
	Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.			
Promoción de la salud.	Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.		X	
	Participa en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno.		X	
	Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.			

A= ADQUIRIDA

P= EN PROCESO

No. A= NO ADQUIRIDA

Registro anecdótico

Aquí se registra detalladamente lo observado sobre la niña en la escuela, durante las clases y el recreo.

Observación en la escuela (aula y recreo).

Día 5 de Octubre del 2010 (Primera profesora)

Se llegó al Preescolar y esperamos en la dirección mientras los niños entraban, Lety entró con su mamá a la dirección y ésta última se retiró inmediatamente, mientras esperábamos, Lety nos preguntaba por nuestros nombres y tratamos de explicarle que ya habíamos asistido a su otra escuela (CADIVI). La profesora entró a la dirección llamando a Lety para que se fuera al salón, Lety salió de la dirección y se dirigió inmediatamente hacia el salón tocando con su mano derecha las paredes de los salones, hasta llegar al suyo.

Lety entró al salón, apoyándose de sus manos ubicó su lugar y se sentó, la profesora les dijo a los alumnos que anotarían la fecha en el pizarrón y les preguntó a los niños qué día era, los niños solo mencionaron días y la profesora anotó la fecha correcta en el pizarrón. Luego pidió que voltearan su silla hacia el pizarrón y la profesora apoyó a Lety para voltear su silla, posteriormente realizó una dinámica sobre secuencia en donde un círculo significaba aplauso y el triángulo golpe con los pies, la profesora les recordó el significado de las figuras y empezó a dibujar una secuencia de figuras en el pizarrón, con una regla empezó a señalar y mencionar la secuencia de figuras y los niños realizaban la acción correspondiente, al principio Lety participó pero después la profesora preguntó individualmente y los niños que querían participar levantaban la mano y la profesora solo señalaba las figuras por lo que Lety empezó a aburrirse. Se volteó hacia su mesa y se recargó en ella y después de un momento preguntó a la profesora qué era lo que iban a hacer por lo que la profesora la incluyó en la dinámica y pidió que unos de sus compañeros le mencionara las figuras y Lety realizó la acción correspondiente a cada figura que le iban mencionando y sonreía al hacerlo.

Enseguida la profesora pidió a los alumnos salir a su clase de activación física y Lety salió del salón y acompañada por sus compañeros y profesora hasta la ubicación del grupo (ya que todos los alumnos del preescolar toman la clase), se colocaron en círculo y una de las profesoras en el centro, con la ayuda de una grabadora tocaban música cantaban canciones y la profesora al centro realizaba los movimientos para que los niños los imitaran, Lety se quedaba por momentos parada hasta que la profesora se acercaba para decirle qué movimiento hacer.

Al terminar la clase entraron al salón, Lety fue apoyada por la profesora para irse al salón, llamándola para que Lety la siguiera. Todos los niños tomaron su lugar incluida Lety y la profesora empezó a repartirles rompecabezas a los niños, hechos de cartón, Lety al sentir que la profesora entregaba algo a sus compañeros intentaba tocarlo pero los niños hacían lo posible para alejar a Lety, después la profesora le entregó a Lety un rompecabezas de un pez,

hecho con una hoja de fomi se lo dio para que lo tocara, lo desarmó y le dijo que tenía que colocar el pez en el espacio y luego la profesora se fue y la dejó, mientras los demás niños trataban de armar su rompecabezas, Lety tocaba el suyo y expresaba que no podía hacerlo y que quería más piezas como los demás niños, Lety prefirió pararse e ir a tocar el rompecabezas de sus compañeros pero los niños se quejaban con la profesora diciendo que Lety quería quitarles su rompecabezas; la profesora trató de explicarles a los niños que lo único que Lety quería era tocar y que la dejaran. Después la profesora llamó a Lety hacia su lugar y pegó la hoja de fomi sobre otra y el pez lo cortó en varias piezas le tomó la mano a Lety para que tocara el contorno del pez y luego tratara de colocar las piezas, cuando terminó de decir esto les ordenó a los niños que ya guardaran su rompecabezas y Lety iba a hacer lo mismo y la profesora le mencionó que ella todavía tenía tiempo pero Lety no lo tomó en cuenta y también guardó su rompecabezas diciendo que no podía armarlo.

Posteriormente la profesora tomó un pedazo de papel (crepe) y les dijo que utilizarían la técnica de cola de ratón y les explicó con el pedazo de papel como hacerlo, los niños lo vieron y mencionaron haber entendido, le dijo a Lety que después pasaría con ella para explicarle como hacerlo, entonces pasó al lugar de cada niño cortándoles un pedazo de papel, cuando terminó de repartirles a todos incluso a Lety, la profesora les mostró una hoja tamaño carta en donde estaban dibujadas dos líneas onduladas simulando unas olas y les dijo que ese sería el mar por donde irían las tres carabelas de Cristóbal Colón y preguntó que sí se acordaban de quién era Cristóbal Colón y los niños sólo se le quedaron viendo y no respondieron, ya que estaban entretenidos enrollando su papel, por su lado Lety empezó a romper el papel; la profesora repartió las hojas a los niños, Lety intentaba tocar el material de los niños que se encontraban a su alrededor pero los niños la evitaban, la profesora le entregó una hoja a Lety donde las líneas estaban sobresaltadas con silicón y le dijo que después pasaría a explicarle y empezó a repartirles pegamento, la profesora le pidió al compañero de Lety que le explicara cómo hacer la cola de ratón pero el niño solo volteó a ver a Lety y no le dijo nada, por su lado Lety le estaba quitando el silicón a la hoja y rompiendo el papel que le habían dado. La profesora le repetía constantemente al niño de al lado que le explicara a Lety pero el nunca hizo nada, hasta que la profesora llegó con Lety y vio que había roto el papel, le dijo al niño que por qué no le había explicado y fue por otro pedazo de papel, le tomó las manos y le explicó la forma de cómo enrollar el papel pero Lety eligió otra forma de hacerlo y llegar al resultado que la profesora esperaba, cuando terminó de enrollarlo la profesora le acercó el pegamento y le dijo que utilizaría el dedo que indica para poner pegamento en la hoja y pegar el papel, le enseñó cual era el dedo que indica pero Lety utilizaba otro para tomar el pegamento lo ponía en la hoja pero después se desesperó y decidió ir al baño, se paró de su lugar y le dijo a la profesora que iría al baño, se salió del salón y se dirigió sin ayuda hacia el baño, al llegar ahí empezó a ubicar todos los sanitarios y eligió a cual entrar dejando la puerta abierta, después sus compañeros empezaron a salir para lavarse las manos y entraron al baño, al darse cuenta de que Lety estaba en uno de los sanitarios le cerraron la puerta, las niñas se lavaron las manos y luego la profesora fue por Lety, al llegar al salón las mesas ya estaban limpias y la profesora les dijo que fueran por sus desayunos, Lety fue por su bolsa y sacó un jugo y unas galletas, las galletas las abrió pero le pidió a la profesora que le abriera el jugo, después

la profesora les dijo que podían salir al recreo, por lo que Lety guardó sus cosas y salió del salón dirigiéndose al salón de a lado y la profesora de ese grupo salió y le dijo que esperara a sus amigas afuera porque todavía no era hora de que salieran, Lety se sentó afuera del salón esperando que las niñas salieran, cuando salieron se puso muy contenta y las niñas se la llevaron y empezaron a caminar por toda la escuela tomándola de las manos, corrían, caminaban y Lety se veía muy contenta con ellas.

Cuando terminó el recreo regresaron al salón y esperaron para que sus mamás llegaran por ellos.

Día 17 de Noviembre del 2010 (Primera profesora)

Se llegó al Preescolar y los niños ya habían entrado, se encontraban en clase de activación física enseguida término la clase y pasaron al salón, la profesora llamaba a Lety para que fuera hacia el salón al entrar, ella sola ubicó su lugar, la profesora estaba siendo apoyada por una chica (auxiliar), la profesora pegó tres cartulinas blancas en el pizarrón y pidió a los niños que voltearan su silla hacia el pizarrón y Lety pudo hacerlo sola, empezó a dibujar en la primera cartulina una cara triste y les preguntó a los niños qué era lo que veían en el dibujo (para dar la participación la profesora utilizó un micrófono el cuál era sostenido por la auxiliar) mientras los niños respondían Lety parecía un poco desesperada al no saber qué era lo que se estaba haciendo y llamaba la atención de la profesora preguntándole qué iban a hacer y la profesora les pedía a los niños que le describieran lo que veían en el dibujo pero Lety no ponía atención y quería salirse del salón, después la profesora explicó que el dibujo representaba una cara triste y preguntó que a ellos qué era lo que los ponía tristes y se pasaba el micrófono para que los niños contestaran, Lety se paraba, se sentaba, se dirigía hacia la puerta queriendo salir y la auxiliar se lo impedía y cerraba la puerta del salón la profesora al ver esto, hacía participe a Lety de la pregunta y ella contestaba alegre a lo que le preguntaba la profesora, después la profesora dibujó en la segunda cartulina una cara feliz y siguió el mismo procedimiento, preguntarles a los niños qué los hacía felices pasando el micrófono para que respondieran, mientras que Lety hacía el mayor esfuerzo por salirse del salón aunque se lo impedían y se aferraba cada vez más, hasta que lo logró y por algún momento la profesora siguió la clase sin ella después la profesora salió por Lety cargándola para meterla al salón e intentando que se sentara en su lugar pero Lety estaba enojada y no quería hacerlo se sentó por fin y ya estaban en la tercera cartulina en donde se había dibujado una cara que reflejaba miedo y la profesora le preguntó a Lety qué era lo que a ella le daba miedo, ante esa pregunta Lety se mostró atenta y participativa contestando pero cuando la profesora empezó a preguntar a los demás niños Lety volvió a salir del salón y se sentó afuera del mismo. Nosotras salimos con ella para saber qué era lo que pasaba le pedimos que regresara al

salón a lo cuál se negaba y preguntamos por qué no quería entrar a lo que respondió que era porque no habían dado material y ella quería trabajar con material, entonces entendimos cuál era la razón por la que se negaba a entrar al salón, luego dijo nos presentaría a su otra maestra (auxiliar) y nos dirigió hacia su salón buscando a la auxiliar para presentárnosla. Después empezó a presentar a sus compañeros pero ella no sabía cómo se llamaban así es que empezamos a recorrer el salón preguntándole a los niños su nombre y Lety los tocaba para tratar de conocerlos, hasta que llegamos al escritorio de la profesora donde ella ya repartía a los niños los libros con los que trabajarían, Lety empezó a tocar otros libros que se encontraban en el escritorio y mencionó que esos eran los libros de inglés lo cual era cierto. Posteriormente Lety mencionó que también quería un libro y la profesora le proporcionó un cuento y Lety nos dirigió hacia su lugar para que leyéramos el cuento, mientras los niños trabajaban en su libro, recortando algunas imágenes y pegándolas, a otro niño que no contaba con libro la profesora le dio una hoja con una carita triste y una feliz y el niño tenía que colorearlas. Lo profesora sólo mencionó que Lety no tenía libro por no saber a qué grupo iba a pertenecer y que por eso no tenía cómo trabajar; cuando terminamos de leerle y describirle el cuento a Lety quiso ir a entregarlo al igual que sus compañeros entregaban sus libros.

Después la profesora dijo que saldrían a clase de Educación Física y todos los niños salieron del salón incluida Lety apoyada por la auxiliar, ya en el patio la profesora pidió que formaran un círculo tomándose de las manos e hizo que Lety se tomara de las manos de dos compañeros y luego se sentaron, la profesora fue por unas pelotas y se quedó la auxiliar sólo observándolos y platicando con algunos niños, cuando regresó la profesora empezó a repartirles las pelotas con ayuda de la auxiliar, estando los niños sentados les pidió que botaran la pelota en su lugar, luego que la rodaran hacia delante y hacia atrás sin soltarla, y que la aventaran hacia arriba despacio, Lety respondió satisfactoriamente a las instrucciones de la profesora. En seguida la profesora pidió que se pusieran de pie y aventaran despacio la pelota hacia arriba y trataran de cazarla en su lugar, lo que se le complicó a Lety porque se le caía la pelota pero inmediatamente trataba de encontrarla en el piso y la profesora la apoyó para que recuperara la pelota, la profesora le dijo que la aventara despacio y le enseñó cómo hacerlo. Posteriormente pidió que guardaran las pelotas para jugar “a la víbora de la mar”, la profesora empezó a formar la fila y colocó a Lety entre varios compañeros tomándose de los hombros, la profesora con apoyo de tres niños formaron dos puentes y la auxiliar empezaba la fila que pasaba por debajo de los puentes mientras cantaban la canción y los niños iban siguiéndola, cuando pasaron por el puente formado por los niños, se tenían que agachar para poder pasar pero a Lety nadie le avisó y chocó con sus compañeros, después la profesora le pidió al compañero que iba al frente de Lety que le avisará cuándo tenía que agacharse y en las siguientes vueltas el niño le avisaba a Lety y ella se agachaba y ya no chocaba. Recorrieron

varias veces y después la profesora les dijo que ya habían terminado y que se fueran al salón, todos los niños empezaron a correr al salón y la profesora le hablaba a Lety para que se dirigiera por sí sola.

Llegando al salón empezaron a darles gel antibacterial y les repartieron su desayuno, que era una leche y unos cacahuates, Lety destapó su popote y se lo puso a la leche y luego le pidió a la profesora que le destapara sus cacahuates al igual que los demás niños; terminando de desayunar pudieron salir al recreo.

En el recreo Lety se fue con una de sus compañeras y andaban por todo el patio caminando, se encontraban con otros compañeritos, platicaban. Después de un rato Lety se dirigió con su compañerita hacia la profesora y la niña se fue dejando a Lety con la profesora, Lety mencionó que quería jugar a vender cosas, llegó otra niña, se llevó a Lety y también anduvieron por el patio dando vueltas hasta que empezaron a meterse a su salón, la niña llevó a Lety con la profesora y entraron al salón y Lety se sentó en su lugar.

La profesora empezó a entregarles sus cuadernos a los niños y nos mencionó que Lety aún no contaba con cuaderno porque no se sabía a qué grupo pertenecería, después les mencionó a los niños cuál sería su tarea y también la anotó en una hoja para que las mamás lo supieran, la profesora empezó a cantarles en forma de despedida y las mamás empezaron a llegar por los niños, Lety espero hasta que su mamá llegara por ella y cuando llegó la abrazó.

Día 9 de Febrero del 2011 (Profesora actual)

Se llegó al Preescolar cuando los niños estaban entrando, Lety se encontraba con la profesora que ya trabajará con ella, inmediatamente nos dirigió al salón y una niña (su amiga) tomo a Lety de la mano, la llevó al salón y a su lugar. La profesora les mencionó que trabajarían con los números pero que primero saldrían a activación física por lo que todos los niños empezaron a salirse del salón y Lety se quedó sentada hasta que su amiga fue por ella y la llevó hacia fuera formándose donde le correspondía a su grupo, la profesora salió y con ayuda de una grabadora empezaron a cantar y a baliar, los niños imitaban los movimientos, Lety tomada de la mano de su amiga solo se movía un poco hasta que la profesora se acercó a ella y le empezó a indicar los movimientos a realizar y Lety los ejecutaba sin problema, la profesora se dirigía al centro y regresaba con Lety hasta que tomó a Lety de la mano y la llevó con ella hacia el centro, se les ordenó a los niños caminar en circulo, luego avanzar brincando, Lety lo hacía junto con la profesora. Terminando los ejercicios la profesora pidió a los niños regresar al salón, ella fue por su disco siempre tomando a Lety de la mano hasta dejarla en su lugar. Enseguida la profesora empezó a repartirles su desayuno, siempre empezando por Lety, les dio un tiempo determinado para que desayunaran. Posteriormente les preguntó que

para qué sirven los números, los niños empezaron a levantar la mano para responder, a lo que Lety permanecía pasiva hasta que la profesora le preguntó hablándole por su nombre, después la profesora empezó a repartirles unos elefantes, cada elefante tenía un número que iban del 1 al 10 y un hilo para poder colgarse en el cuello, los elefantes de Lety tenían resaltado el número con silicón y la profesora se los dio para que los tocara en lo que ella repartía a los demás niños un elefante con diferentes números, al terminar fue con Lety y le retiró los elefantes dejándole uno con el número 1 a lo que la profesora preguntó cuál número tenía y Lety no respondió, la profesora le pidió a Lety que lo tocara bien para que supiera qué número era pero Lety no recordó el número a lo que la profesora le dijo cual era el número que tenía su elefante. La profesora explicó el procedimiento de la dinámica y mientras cantaba una canción los niños tenían que irse levantando y formando de acuerdo al número que se mencionaba, la profesora era el inicio de la fila, los niños que tenían el número 1 se levantaron pero Lety no, hasta que la profesora fue por ella y la colocó entre los niños e iban avanzando alrededor del salón hasta llegar al número 10 y luego lo hicieron al revés, los que tenían el número 10 empezaban a sentarse y así hasta llegar al número 1 y que todos estuvieran de nuevo sentados.

Ya sentados la profesora tomó un libro y empezó a leerles un experimento que trabajarían la siguiente clase, solo lo leyó estando cerca de Lety y preguntó a los niños si les gustaría hacerlo, todos respondieron que sí. Enseguida la profesora les pidió se formaran para salir a Educación Física, Tomó a Lety de la mano y empezó a formar la fila, avanzó saliendo del salón y los sentó afuera de otro salón en lo que ella iba por el material, colocó en el piso una colchoneta luego dos filas de cuatro aros de plástico y al final un gusano (túnel) de plástico, la profesora explicó la secuencia a seguir y pidió el ejemplo de uno de los niños, cuando todo quedó claro tomó a Lety de la mano para que ella empezara el ejercicio y luego la volvió a sentar y tenía que irse recorriendo conforme los demás niños avanzaban, Lety permaneció por un momento ahí para luego ponerse de pie e irse con la profesora guiándose por su voz, la profesora la tomó de la mano y la mantuvo con ella. Después explicó que volverían a realizar el ejercicio pero esta vez empezando por el gusano, igualmente empezó Lety la sentó y espero a que terminaran los demás, luego la profesora pidió que se fueran al salón y todos los niños corrieron, Lety empezó a caminar y la dirigimos al salón hablándole, ella entró y se dirigió a su lugar. Estando dentro del salón la profesora empezó a preguntarles qué se les había complicado más, qué había sido lo más fácil y siempre incluyendo a Lety en las preguntas. Terminando esto les dijo que podían salir al recreo, los niños empezaron a tomar sus juguetes y Lety se paró para ir por los suyos, la profesora la dirigió por medio de instrucciones verbales para que pudiera tomar sus juguetes, Lety los tomó y se puso a jugar fuera del salón, después se fue al patio y permaneció con la profesora que estaba anteriormente.

DISEÑO DE

PROPUESTA DE

INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Tema 1: Desarrollo Personal y Social**Sesion1: Identidad personal y autonomía.**

Objetivo: Lograr que la alumna reconozca sus capacidades, cualidades y necesidades y las de sus compañeros.

Actividad: ¿Quién soy Yo?

Desarrollo de la actividad: La dinámica consistirá en crear conciencia en los niños acerca de las capacidades, cualidades y necesidades que cada uno posee, para darse cuenta de que son diferentes. Se les colocará un antifaz a todos los niños del salón incluida Lety, con el objetivo de que no vean. Se les pedirá que se pongan de pie y formen una fila alrededor del salón, y tendrán que tomarse como apoyo de los hombros de su compañero de enfrente. Después se recorrerá todo el salón ubicándolos en cada espacio del mismo. Una vez hecho esto se les pedirá salir al patio de la misma manera que van formados, sólo con indicaciones verbales. Se recorrerán diferentes lugares de la escuela haciendo diferencia entre los tipos de piso. Posteriormente pasarán a su salón y ubicarán su lugar que les corresponde sin quitarse el antifaz. Una vez sentados todos los niños se llamará a un niño a la vez al frente (pizarrón), mencionará su nombre y se describirá físicamente. Así hasta que pasen todos los niños. Durante la participación de los niños al frente, se pedirá ayuda de los demás niños, para apoyar en la descripción.

Material: Antifaces.

Tiempo: 30 minutos.

Evaluación: Se les preguntará a los niños qué sintieron al no poder ver.

Sesión 2: Relaciones interpersonales.

Objetivo: Propiciar en la alumna la aceptación de los diferentes puntos de vista, culturas y creencias de sus compañeros, para favorecer la confianza, honestidad y el apoyo mutuo.

Actividad: Todos juntos.

Desarrollo de la actividad: La dinámica consistirá en que todos los alumnos aporten sus ideas, gustos, preferencias, creatividad, etc., para llegar a un objetivo en común aceptando que todos tienen los mismos derechos de participar.

Se comenzará platicando con los niños acerca del tema del “respeto”, se les pedirá que expresen todo aquello que saben, piensan y creen acerca del tema. Después se les repartirá material con el cual tendrán que elaborar algo significativo sobre el tema (dibujo), y poder crear al final un periódico mural de todo el grupo, tomando en cuenta que existirá material específico para Lety y aquellos niños que tendrán los ojos vendados. Los niños que tengan los ojos vendados junto con Lety son los que deberán decorar el periódico mural con apoyo de sus compañeros.

Material: Papel, tijeras, resistol, crayolas, cinta adhesiva, hojas y antifaces.

Tiempo: 30 min.

Evaluación: Al final entre todo el grupo crearán un significado del respeto y el como lo pueden aplicar en su salón.

Tema 2: Lenguaje y Comunicación.

Sesión 1: Lenguaje Oral.

Objetivo: Fortalecer el habla y escucha de la alumna.

Actividad: Cuéntame un cuento.

Desarrollo de la actividad: Consistirá en que los alumnos a través de su imaginación logren crear y expresar un cuento.

Se harán cuatro equipos, se les repartirá diferente material por mesa y se seleccionará a un niño para que porte el antifaz durante la actividad, sus compañeros tendrán que apoyarlo describiéndole y permitiéndole tocar el material a utilizar.

Una vez hecho esto, se empezará con la elaboración del cuento, en donde los niños a partir del material presentado, tendrán que aportar ideas para que entre todos se logre crear un cuento.

Material: Todo juguete inofensivo y antifaces.

Tiempo: 30 min.

Evaluación: Se pedirá a los niños que expresen de qué trato el cuento.

Sesión 2: Lenguaje Escrito.

Objetivo: Fortalecer en la alumna la identificación del sistema de escritura.

Actividad: Mis primeras letras.

Desarrollo de la actividad: La dinámica consistirá en la presentación de las vocales en mayúscula mediante diversos recursos (plastilina, fomy, cartulina, etc.).

Se les presentarán las vocales, colocándolas en el pizarrón, las cuales serán de unicel, Lety y los niños que en esta ocasión porten el antifaz pasarán al frente para que puedan tocarlas y posiblemente identificarlas.

Se formarán cinco equipos y se les proporcionará diferente material para que en cada equipo se elabore una vocal diferente. Una vez terminado esto se les preguntará a los niños que tienen el antifaz y a Lety con que material trabajó su equipo, si se les hizo fácil o difícil al no poder ver.

Material: Vocales en unicel, plastilina, fomy, papel crepe, cartulina, palos de madera, antifaces.

Tiempo: 30 min.

Evaluación: Se le pedirá a cada equipo que mencione 5 palabras que empiecen con la vocal que trabajaron.

Tema 3: Pensamiento matemático.

Sesión 1: Número

Objetivo: Lograr que la alumna comprenda la utilidad de los números.

Actividad: Juguemos a contar.

Desarrollo de la actividad: Consistirá en que por medio del juego los alumnos reconozcan los números y su utilidad en diversas situaciones de la vida diaria.

Se retroalimentará a los niños en la identificación de los primeros 5 números (1, 2, 3, 4, 5) presentándoselos en papel cascarón, resaltados con silicón y pegados en el pizarrón, los niños que no puedan ver pasarán a identificarlos por medio del tacto y con ayuda de sus compañeros.

Después jugaremos a la tienda, se formarán equipos, en donde cada uno tendrá objetos a vender, así como 5 pesos en monedas de a \$1 (dos por cada niño), cada equipo deberá vender sus objetos a los demás poniendo un precio utilizando como referencia los cinco números mostrados, los equipos compradores tendrán que ver la cantidad de monedas que tienen y razonar si les es posible comprar el artículo. Así hasta que todos los objetos se terminen.

Material: Números en papel cascarón, monedas de cartón, objetos diversos y antifaces.

Tiempo: 30min.

Evaluación: Se pedirá a los niños que comenten donde y en que momento pueden utilizar o encontrarse con los números.

Sesión 2: Forma, espacio y medida.

Objetivo: Fortalecer en la alumna el reconocimiento de objetos, figuras y cuerpos geométricos; así como la ubicación espacial.

Actividad: ¿Donde están las figuras?

Desarrollo de la actividad: La dinámica consistirá en presentar a los alumnos las diversas figuras geométricas que existen a su alrededor y al mismo tiempo relacionarlo con la ubicación de estas (arriba, abajo, adelante, atrás, en medio, etc.).

Esta actividad será realizada en el patio del preescolar.

Se pedirá a los alumnos salir formados del salón, incluidos Lety y los niños que portarán el antifaz, apoyados por sus compañeros. Una vez afuera, se les mostrarán las diferentes figuras geométricas existentes en el lugar, al mismo tiempo se describirán las figuras y se presentarán en material concreto para aquellos niños que no ven.

Posteriormente se hará referencia a la ubicación de las figuras (arriba, abajo, adelante, atrás, en medio, etc.), en donde los niños tendrán que hacer movimientos para representar esto.

Material: Figuras geométricas y antifaces.

Tiempo: 30 min.

Evaluación: Se colocarán figuras geométricas en diferentes partes del patio, los niños con los ojos vendados serán guiados por sus compañeros, para entre todos encontrar las figuras y mencionar dos objetos que tenga la misma forma de la figura encontrada.

Tema 4: Exploración y conocimiento del medio.

Sesión 1: El mundo natural.

Objetivo: Favorecer en la alumna el conocimiento de los diversos medios naturales, fenómenos y seres vivos que habitan en el mundo.

Actividad: ¿ Qué Ecosistema es?

Desarrollo de la actividad: Consistirá en presentarle a los alumnos diferentes ecosistemas (bosque, selva, desierto.), sus elementos y seres vivos que lo habitan; por medio de sonidos y objetos.

Se organizará al grupo en tres equipos y a cada uno se le asignará uno de los Ecosistemas a trabajar (Bosque, Selva, Desierto). Se les repartirá material para que cada equipo elabore una maqueta de dicho Ecosistema, es decir, para el Bosque ocuparán flores y hojas naturales, elaborarán árboles de plastilina forrados con fomy, utilizarán animales de plástico, etc., para la Selva elaborarán árboles y enredaderas de plastilina forrados con hojas de árbol natural, animales de plástico, tierra de alguna maceta, etc., para el Desierto trabajarán con aserrín, plantas de plastilina, animales de plástico; con el fin de que en cada maqueta se trabajen materiales diversos con texturas diferentes y se puedan distinguir utilizando el tacto, por aquellos niños que no puedan ver.

Mientras las maquetas se vayan elaborando se comentará con los alumnos de todo aquello que puede encontrarse en los diferentes Ecosistemas, cuando hayan terminado se platicará con todo el grupo acerca de cada medio natural exponiendo las maquetas y reproduciendo por medio de un disco los sonidos que nos podemos encontrar en cada uno, tanto de animales como del medio ambiente.

Material: Plastilina, papel cascarón, fomy, hojas secas, flores, tierra, aserrín, animales de plástico, cartoncillo, cinta adhesiva y grabadora y antifaces.

Tiempo: 30 min.

Evaluación: Se le vendará los ojos a cada uno de los niños y pasarán a tocar las maquetas y escuchar el sonido que la representa, con la finalidad de que recuerden la exposición e identifiquen el Ecosistema del que se trata.

Sesión 2: Cultura y vida social.

Objetivo: Fortalecer en la alumna la identificación de los distintos miembros que conforman su familia y comunidad, así como los roles de cada uno.

Actividad: Mi familia.

Desarrollo de la actividad: La actividad consistirá en presentar a los alumnos los integrantes que conforman una familia y posteriormente que identifiquen y representen su propia familia, así como la comunidad en la que viven.

Comenzaremos exponiendo verbalmente ante el grupo, qué es una familia y quienes la conforman (papá, mamá, hermanos/hijos), después se les mostrará a los integrantes de una familia hecha de cartoncillo y fomyen grande, en la cual se distinguirá estaturas, etc., pasarán a tocarlos y observarlos de cerca, se les preguntará a alguno de los alumnos que nos mencionen quienes conforman su familia. Posteriormente se le repartirá a cada niño plastilina, con la cual tendrán que elaborar a las personas de su familia (papá, mamá, hermano, etc.), sin olvidar distinguir estaturas entre las figuras para una mejor comprensión, así como elaborarse ellos mismos identificando el lugar que ocupan.

Material: Familia en cartoncillo, fomy, plastilina, cinta adhesiva y antifaces.

Tiempo: 30 min.

Evaluación: Se le vendará los ojos a cada alumno y se les pedirá que identifiquen a los integrantes que conforman su familia por medio de los modelos de plastilina que elaboraron, que los describan físicamente.

Tema 5: Expresión y apreciación artística.

Sesión 1: Expresión y apreciación musical-corporal.

Objetivo: Fomentar en la alumna el gusto, creatividad, curiosidad, espontaneidad por la música y su expresión corporal.

Actividad: Yo bailo al son que me toquen.

Desarrollo de la actividad: La dinámica consistirá en proporcionar a los alumnos diferentes elementos con los que pueden hacer música, para que sean capaces de crear una canción y expresarla corporalmente. Se formarán dos equipos con todos los alumnos del grupo, se les explicará lo que es la música. A algunos de los niños se les pedirá que comenten qué música les agrada y que bailen un poco de ella. Después se les expondrá en lo que consiste la actividad, en donde cada equipo tendrá ciertos materiales como: latas, palos, globos, piedritas, botes, etc., con los que tendrán que ver la manera de utilizarlos para que tengan un sonido, crearán un ritmo y lo bailarán ante sus demás compañeros. Cada instrumento tiene que tener creatividad desde decorarlos, hasta la forma de manejarlos para realizar sonidos. Finalmente se expondrá ante todo el grupo los instrumentos que se realizaron, identificando su sonido y algún ritmo.

Material: Todo material que produzca sonido, cinta adhesiva, marcadores y antifaces.

Tiempo: 30 min.

Evaluación: Se le vendará los ojos a cada niño y en pareja pasarán al centro del salón, tendrán que identificar el material que realice el sonido que se les exponga, así como inventar un ritmo y moverse corporalmente.

Sesión 2: Expresión y apreciación plástica.

Objetivo: Lograr que la alumna comunique y exprese sus ideas y sentimientos por medio de diversos materiales.

Actividad: Manos a la obra.

Desarrollo de la actividad: Consistirá en que los alumnos por medio de diversos recursos (plastilina, pintura, etc.), expresen sus ideas acerca de algún tema.

Comenzaremos preguntándole a los niños para ellos que significa “La Amistad”, se les motivará para que expresen todo aquello que se imaginen, que piensen, que sepan acerca del tema, con ello se escribirán palabras o dibujos principales en el pizarrón de cada aportación.

Después se les dará brevemente una explicación del significado de la “Amistad”, se les mostrara imágenes del mismo tema para que quede más claro.

Una vez comprendido el tema se les repartirá distinto material por mesa (plastilina, pinturas, papel, cartón, etc.) y se les pedirá que realicen individualmente algún dibujo, objeto, etc., que represente el tema de la “Amistad”.

Finalmente se expondrán todos los trabajos, que cada alumno realizó, ante el grupo.

Material: Plastilina, papel de colores, pinturas, cartoncillo, cinta adhesiva y fomy.

Tiempo: 30 min.

Evaluación: Los niños que no puedan ver, tendrán que identificar por medio de la descripción y el tacto lo realizado por los demás equipos.

Tema 6: Desarrollo físico y salud.

Sesión 1: Coordinación, fuerza y equilibrio.

Objetivo: Fortalecer en la alumna el control y conciencia corporal en diversas situaciones.

Actividad: A movernos.

Desarrollo de la actividad: La dinámica consistirá en realizar actividades físicas que impliquen el movimiento de diversas partes del cuerpo, para conocer las capacidades, movimientos y la expresión del mismo. La actividad se desarrollará en el patio de la escuela, comenzaremos retroalimentando un poco las orientaciones del cuerpo como: arriba, abajo, izquierda, derecha, etc. Después se trabajará con pelotas, en donde los niños deberán formar un círculo en el patio e ir pasando las pelotas de izquierda a derecha a su compañero de a lado, primero con las manos, después con los pies y así sucesivamente de diversas maneras logrando una coordinación entre todos los niños. Finalmente se utilizarán aros de plástico con los cuales los niños tendrán que girarlo con la cintura, con la mano, etc., para lograr un equilibrio y coordinación corporal utilizando material.

Material: Pelotas, aros, grabadora y antifaces.

Tiempo: 30 min.

Evaluación: Se les vendará los ojos a todos los niños y se reproducirá la canción titulada "hokipoki", en la cual los niños deberán escuchar y realizar los movimientos corporales que vayan indicando, localizando las partes del cuerpo y moviéndose por todo el patio de la escuela.

Sesión 2: Promoción de la salud.

Objetivo: Fortalecer en la alumna las medidas de seguridad y preservación del medio ambiente.

Actividad: ¡Cuidado!

Desarrollo de la actividad: Consistirá en fomentar en los alumnos los cuidados que se deben llevar a cabo en el medio que habitan para así evitar accidentes y preservar su salud.

Se comenzará platicando con el grupo acerca de la seguridad y cuidado de su salud, se les presentarán dos casos en donde ellos tendrán que identificar los accidentes o daños que puede haber para su salud y proponer una solución. Después se les pedirá que mencionen que es lo que pueden hacer en su salón para evitar accidentes y estar saludables.

Finalmente se hará un simulacro en el salón, el cual será adecuado con posibles situaciones de riesgo como: basura tirada en el piso, bancas desordenadas, etc. Los alumnos que no ven tendrán que ordenar el salón con apoyo verbal de sus compañeros.

Material: Basura y diversos objetos que simulen producir riesgo y antifaces.

Tiempo: 30 min.

Evaluación: Se hará una reflexión sobre los objetos encontrados que producían riesgo y lo importante que es la seguridad.