



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

“LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA
MONTESSORI LINDAVISTA. ESTUDIO DE CASO”

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADAS EN PEDAGOGÍA
PRESENTAN:
TANIA AIDEE DOMINGUEZ OCELOT
ALEXA PAMELA REYES COLIN

ASESORA:
MTRA. VIRGINIA ÁLVAREZ TENORIO

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO, 2017

DEDICATORIA

Esta tesis es un esfuerzo no sólo mío, muchas fueron las personas que me ayudaron a que esta meta fuera posible, directa e indirectamente, dirigiéndome, opinando, escuchando, aportando, motivándome, por ello quiero tomar éste espacio para decir gracias y dedicarles éste trabajo que también es suyo.

A Dios por permitirme ver su grandeza todos los días.

A mi Ángel que es todo lo sagrado y todo lo profano, la mujer más importante en mi vida, que nunca ni por un instante dejo de creer en mí incluso cuando yo no creí en mí, mi motivo de orgullo y de superación constante. Te amo mamá.

A mi familia por ser mi impulso, mi soporte y mi aliciente, especialmente a ti papá, hermano, mamá Ime y Karla Rodríguez, gracias por su amor absoluto y total comprensión.

A Madai Sandoval, gracias por darme tu apoyo incondicional, por creer en cada uno de mis pasos, por cada una de tus palabras de aliento y por motivarme a ser mejor todos los días.

A la memoria de mi abuela Luna que es y ha sido siempre mi inspiración.

A mis amigos Edher y Giovanni, por su cariño, por sus ánimos, por sus palabras y sobre todo por estar conmigo cuando más lo necesité.

A mi asesora la Maestra Virginia Álvarez Tenorio, por su paciencia, por sus enseñanzas, por sus consejos y por tomarnos de la mano y no soltarnos ni claudicar a lo largo de todos estos años. Usted tiene mi gratitud, mi profundo respeto y gran admiración.

A mí colega Pamela Reyes Colin de quien tengo la dicha, honor y privilegio de llamar amiga, compañera y hermana quien estuvo y ha estado conmigo en cada proceso de este trabajo y de mi vida, gracias por los buenos y malos

momentos, por confiar en mí, por escucharme y por seguir queriendo escucharme.

A mi casa de estudios la Universidad Pedagógica Nacional, por abrirme sus puertas y brindarme grandes lecciones académicas y de vida.

A cada uno de ustedes mi mayor gratitud y reconocimiento.

Tania Aidee Dominguez Ocelot.

DEDICATORIA

Primeramente quiero agradecerle a dios por haberme puesto en esta vida, la cual a pesar de sus lados oscuros encontré a lo largo del camino a gente que la iluminó, lo cual me hace crecer día con día siempre buscando mi felicidad y la de los que amo.

A mis dos mamas Norma y Lupe quiero agradecerles su cariño, apoyo, cuidados, por haberme dado todos los valores que me llevan a ser la mujer que soy, a mis dos papas Fernando y Héctor por haberme dado la fortaleza, capacidad y tenacidad que me permitió llegar a mi objetivo, a mis dos hermanos Pocholo y Víctor por haberme mostrado lo que es luchar por tus sueños sin nunca rendirte y a ti mi niña Natalia que me diste el deseo de querer proteger a alguien dándome el valor e impulso para madurar más rápido. Dicen que uno no elige a la familia que nos manda pero creo que de haber podido elegir me quedaría con ella sin dudarlo un segundo.

También a lo largo del camino tuve a gente que me dio la fuerza para avanzar a pesar de todas las adversidades por ello también quiero agradecerles: Tía Ana y Zeltzin gracias por ser mi segunda familia, Olí, Jesús y Mau gracias por haberme empujado en esos últimos instantes y no haberme permitido renunciar, abriéndome las puertas de su corazón y vida, dándome las ganas de terminar este primer sueño, los amo con todo mi corazón, a ti Bazmorcito porque a pesar de todo lo malo siempre estuviste a mi lado, y a ti mi intensa Daniela gracias por tu amistad, cariño, comprensión, por haber estado conmigo en las buenas y malas de este viaje.

A mi familia por elección que recorrió este camino conmigo apoyándome en todo momento Gustavo, Mitzi, Rafa, Hugo y Brianda los quiero con todo mi corazón.

A ustedes que fueron un elemento clave para este logro, a nuestros profesores de la carrera, Doctor Arturo y sobre todo a nuestra asesora Virginia por haber aceptado ser nuestra tutora, por su apoyo y comprensión.

A ti Iván, Topacio, Profesor Ángel, Miss Mayra, Miss Rocío, Profesor Secoya y Miss Martha Huerta ustedes fueron pilares importantes para esta meta agradezco todo el apoyo y cariño brindado. Especialmente Miss Alejandra gracias por haberme dado ese empujón que me hizo terminar este trabajo, es un ángel para mí, sin usted en definitiva no hubiera concluido esta gran meta, siempre la llevaré en mi corazón y si hoy estoy de pie entregando este trabajo es por todo el apoyo incondicional que me brindó y sobre todo porque creyó en mí hasta el final.

A mi casa de estudios Universidad Pedagógica Nacional que me brindó todos los conocimientos que podré implementar a lo largo de mi vida.

A ti que estás leyendo estas líneas me cambiaste en todos los sentidos, siempre estás en mi mente y corazón, recuerda que esto es para toda la vida y sé que aun en la otra nos volveremos a encontrar.

A ti mi persona especial, mi otra mitad, la luz de mi vida, mi hermana, mi amiga, tú mi alma gemela. Por fin logramos terminar este sueño, sé que no veíamos el final pero nunca nos soltamos de la mano y ahora estamos cerrando este ciclo. Dicen que uno tiene su ángel guardián, y gracias a dios me toco el mejor de todos TÚ. Gracias por nunca haberme permitido rendirme, por escucharme, soportarme, pero sobre todo por aceptarme, soy muy feliz de poder compartirlo a tu lado, siempre serás mi Luna te amo Tania Aidee.

Sé que me faltan muchas personas porque he tenido mucha gente maravillosa a mí alrededor, de las cuales he aprendido grandes cosas, cada una de ellas tiene un pedazo de mi corazón y mi gratitud.

ARIGATO

Alexa Pamela Reyes Colin.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	3
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO	
1.1 La Educación Especial	5
1.2 El modelo de la Integración Educativa.....	12
1.3 El modelo de la Educación Inclusiva	22
CAPÍTULO 2	28
LA ESCUELA MONTESSORI	
2.1 El Movimiento Pedagógico de la Escuela Nueva	29
2.2 Trayectoria Pedagógica de Montessori	34
2.3 El Método Montessori o de la Pedagogía Científica	37
2.4 Las Escuelas Montessori.....	40
CAPÍTULO 3	51
LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN UNA ESCUELA MONTESSORI: EL CASO DE LA ESCUELA LINDAVISTA	
3.1 El método de estudio de caso	51
3.2 Selección y definición del caso.....	54
3.3 Elaboración de una lista de preguntas.....	57
3.4 Localización de las fuentes de datos	57
3.5 Análisis e interpretación.....	61
3.6 Informe	79
CONCLUSIONES.....	83
REFERENCIAS.....	86
ANEXOS	90

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en el ámbito de la educación para todos, que de manera particular se ha retomado como meta en la política educativa de diferentes países que han participado desde la última década del siglo pasado en diferentes foros y convenciones convocados por instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación de la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En el caso de nuestro país, para cumplir con esta educación para todos, primero se impulsó el modelo de atención para la Integración Educativa y de manera reciente el modelo de la Educación Inclusiva, como propuestas oficiales para erradicar la exclusión y marginación de niños y jóvenes que no tenía acceso a las escuelas, así como el responder a la diversidad de necesidades y requerimientos específicos, independientemente de su género, cultura, lengua, condición social, psicológica, física y sensorial.

No obstante de que se establecieron y operaron estos modelos con el propósito de hacer efectivo el derecho de todos a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación social, muchas son las escuelas que a la fecha no conocen de manera precisa los lineamientos de cada uno de estos modelos, realizando prácticas de enseñanza totalmente distantes a sus propósitos sin entender y atender la diversidad¹.

¹ La palabra proviene del latín *diversitas, -atis* que señala: variedad, semejanza, diferencia y en una segunda [aceptación] indica abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas [...] la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales. En consecuencia, la diversidad debería ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en relación con factores físicos, genéticos, culturales y personales. [Por lo tanto] en un mundo lleno de diferencias la normalidad no existe. [Asimismo] la diversidad no es más que una determinada manifestación de la igualdad inherente al género humano [...] que no equivale a uniformidad. La igualdad es nuestra esencia; la diversidad no es más ni menos que una cualidad que califica a esa igualdad (Fernández, 2009, pp. 31-32).

Por lo tanto, la finalidad de este trabajo es explicar el caso de una institución de tipo privada o particular, cuya orientación y organización es bajo los principios del método Montessori y que a su vez se asume como escuela incluyente, para después analizar la información sobre la manera en que esta institución educativa procede para enseñar y atender las necesidades educativas especiales de los alumnos.

En este sentido, la estructura de esta tesis se integra de tres capítulos: el primero denominado La Inclusión Educativa en México, donde daremos una breve explicación de hechos históricos, así como las corrientes educativas que llevaron al desarrollo de la Integración Educativa (IE) y el surgimiento de la Educación Inclusiva (EI).

En el segundo capítulo denominado La Escuela Montessori, donde abordamos algunos sucesos que dieron lugar al surgimiento del método, siguiendo con su consolidación, difusión, institucionalización y apertura de las escuelas Montessori en México.

En el tercer capítulo al que hemos titulado como La Integración Educativa en una Escuela Montessori: el caso de la Escuela Lindavista, donde daremos a conocer las herramientas que utilizamos para recopilar la información de nuestro caso, analizando y exponiendo los resultados que encontramos en la investigación.

Para finalizar, se presentan las conclusiones, los anexos y las fuentes en las que el lector podrá corroborar cada uno de los argumentos que conforman la explicación del caso.

CAPÍTULO 1

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Desde las últimas décadas del siglo pasado y preferentemente en el curso de este nuevo milenio, los gobiernos federales en turno de este país se han pronunciado en favor de una educación inclusiva, es decir de una educación para todos, política educativa que en su momento ha expuesto diferentes programas, acciones y normativas.

En el caso particular de la actual administración, en el Plan Nacional de desarrollo 2013-2018 se expone que:

Como existen aún deficiencias en la aplicación de políticas de equidad y calidad, es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual (Gobierno de la República, 2013, p. 61).

Por lo tanto en dicho documento se establece en el capítulo VI.3 México con Educación de Calidad, en donde se señala como objetivo 3.2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo, proponiendo como estrategia 3.2.1. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población; proponiendo a su vez 13 líneas de acción, entre las que se pueden destacar:

- Establecer un marco regulatorio con las obligaciones y responsabilidades de la educación inclusiva.
- Fortalecer la capacidad de los maestros y las escuelas para trabajar con alumnos de todos los sectores de la población.
- Definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en el aula.
- Desarrollar la capacidad de la supervisión escolar y del Servicio de Asistencia Técnica a la escuela para favorecer la inclusión educativa [...]
- Ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con necesidades especiales.

- Adecuar la infraestructura, el equipamiento y las condiciones de accesibilidad de los planteles para favorecer la atención de los jóvenes con discapacidad (Gobierno de la República, 2013, p. 125).

Es claro el pronunciamiento por una educación inclusiva que promueva la responsabilidad y el trabajo en las escuelas y de los docentes para con todos los alumnos, independientemente de sus condiciones físicas, psicológicas, sociales, culturales y de género. Se refrenda así el modelo de la EI, lo que algunos autores refieren como inclusión educativa, ambos términos empleados para explicar las acciones educativas que se emprenden en un centro escolar para atender la diversidad de necesidades específicas, requerimientos e inquietudes de todos los alumnos. Este modelo actualmente vigente, tiene como antecedente inmediato al modelo de la IE y éste, la Educación Especial (EE), posturas con las que diversas instituciones educativas en diferentes periodos desde finales del siglo XIX a la fecha, han perfilado proyectos escolares para dar atención y respuesta a las necesidades de escribir, leer, integrarse y poder transmitir el conocimiento, así como requerimientos de sectores de la población infantil y juvenil con alguna discapacidad (sea física, sensorial, psicológica o mental) o condición de vulnerabilidad.

Tres modelos que serán explicados en este primer capítulo, de manera que el primer apartado corresponderá a la EE, el segundo a la IE y, finalmente, el tercero a la EI con la finalidad de explicar los aspectos principales de cada uno, así como las acciones y normativas que siguiendo una cronología, permitan al lector identificar la temporalidad de eventos, así como las diferencias y convergencias de estos tres modelos que han determinado en mucho las prácticas docentes en las escuelas primarias del país, sean particulares u oficiales.

1.1. La Educación Especial

La EE tiene sus antecedentes en las prácticas de asistencia de parte de agrupaciones religiosas hacia personas que padecían alguna enfermedad contagiosa o discapacidad física y mental, condiciones que les imposibilitaban tener contacto y vivir cerca de las poblaciones designadas como “sanas” en el contexto europeo durante los siglos XVI y XVII. Esta labor pudo ser posible ya que las diferentes congregaciones católicas profesaban los preceptos de caridad y misericordia, con los que lograron donaciones y contribuciones diversas por parte de los sectores acaudalados, exaltando su acción filantrópica para hacer posible que se edificaran tanto asilos, como hospicios y hospitales en los que se brindaba a este sector excluido un lugar para vivir, alimento, atención a los padecimientos e incluso instrucción para habilitar funciones y actividades que les permitieran realizar algunos trabajos manuales.

Al respecto Aranda señala que en esta época tiene lugar la gran contribución que Fray Pedro Ponce de León logró con niños sordomudos, a quienes habilitó su función comunicativa, además de enseñarles a leer y escribir. Trabajo por el que se le consideró como el iniciador de la EE y que posibilitaría en el siglo siguiente más experiencias de enseñanza con poblaciones de sordos y ciegos (2008, p. 1). En la medida en que se atendía tanto a las personas enfermas como a las que presentaban alguna discapacidad, la práctica de la medicina se fue especializando y a la par se inició la rehabilitación, lo que lleva a que Sánchez indique que al edificarse construcciones con espacios específicos y requerir de materiales específicos, producto de la experiencia de experimentar tanto tratamientos como intervenciones con este tipo de población, se conformaron las instituciones que en el siglo XIX derivarían en dos enfoques: el médico-asistencial y el educativo-rehabilitador (2001, p. 25).

En este sentido, se puede señalar que la EE se conformó como un campo de estudio en el que la Medicina, la Pedagogía y la Psicología brindaron aportes para

consolidar una práctica orientada a la atención y rehabilitación de personas que presentaban alguna desventaja y dificultad (Bautista, 1993, p. 24); de esta manera los centros que retomaron esta orientación tendrían que funcionar con total independencia de la escuelas regulares, porque estarían destinados:

[A] niños con severas o complejas discapacidades, que requieren a la vez tratamiento médico, terapia, educación y cuidados. 2) [...] niños con graves dificultades por déficit sensoriales, lesiones cerebrales masivas o severos trastornos emocionales y comportamentales, que exigen una atención educativa continua y especializada. 3) [...] niños con severas discapacidades o desajustes, cuyos padres no pueden prestarles la atención debida (Bautista, 1993, p. 27).

Lo antes expuesto puede considerarse como parte del contexto que a nivel internacional y de manera específica se vivía en Europa, experiencias y acontecimientos que de alguna manera convergen con la historia que la EE tuvo en nuestro país. Al respecto, Sevilla indica que la práctica de la EE se puede ubicar y caracterizar en dos etapas, la primera la sitúa en el periodo de Independencia y señala que básicamente fue de carácter filantrópica y asistencial y la segunda etapa, que comprendió el periodo después de la independencia hasta la década de los años ochenta del siglo pasado, práctica educativa que el Estado proclamó como el derecho que todo ciudadano que presente alguna discapacidad debe ejercer para recibir una formación para la vida (*Apud.*, Sánchez *et al.*, 2003, p. 200).

Asimismo Sánchez *et al.*, plantean que la historia de la EE en México presenta cinco etapas. La primera comprendió de 1867 a 1932, en la que lo importante a señalar fue la creación y funcionamiento de la Escuela Nacional de Sordomudos y posteriormente la Escuela Nacional de Ciegos; la primera en 1867 y la segunda en 1870. Otro evento relevante fue la creación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con la finalidad de iniciar la institucionalización de la EE.

La segunda etapa consideró de 1933 a 1958, periodo en el que se establecieron las Escuelas Especiales y la Escuela Normal de Especialización, institución que se orientó a la formación de especialistas en ciegos y sordomudos.

La tercera etapa comprendió los años de 1959 a 1966, lapso en el que se destacaron la fundación de la Escuela Primaria de Perfeccionamiento para Niños con problemas de Aprendizaje en Córdoba, Veracruz y la Escuela Mixta para Adolescentes.

La cuarta etapa de 1967 a 1994, periodo en el que entraron en operación: los proyectos de Grupos Integrados de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades Sobresalientes (CAS), el cual surgió para apoyar educativamente a los alumnos que tuvieran una NEE; el Programa Nacional de la Escritura y la Matemática IPALE-PALE-PALEM, los Modelos de Atención Educativa en Medios Rurales y el Programa Nacional de Integración Educativa.

La quinta y última etapa de 1994 hasta inicios del nuevo siglo en la que lo trascendental fue la política de la Federalización Educativa (2003, pp. 199-200). Al respecto es importante indicar lo que Zorilla señala:

El proyecto de federalización no centralista avanza, si bien con dificultades. A la mitad del sexenio de Carlos Salinas (mayo de 1992), mediante largas negociaciones, se firmó el ANMEB, el cual es visto como prometedor para el desarrollo de un sistema educativo [...] La década de los noventa se caracteriza por el tránsito a una educación básica para toda la población [...] Se va cobrando conciencia de que persisten los problemas de acceso a la escuela, de permanencia en ella, de aprendizajes relevantes para la vida presente y futura de los educados y de egreso oportuno de cada nivel educativo, y se busca que el proceso de federalización no centralista sea una oportunidad para abatirlos (en: Latapí, 1998, tomo I pp. 330-331).

Como complemento a lo expuesto por Sevilla y por Sánchez *et al.*, un tercer autor es Morales quien determina siete periodos que los ubica en el siglo pasado y que denomina conforme a los eventos importantes que se dieron en cada uno. De esta manera al primer periodo lo titula: *Antes de la creación de la SEP* y explica que

gracias a que se estableció la Ley de Educación Primaria en 1908 y la Ley de Instrucción Rudimentaria en 1911, se crearon las Escuelas Especiales para menores con discapacidad, centros que trabajaron bajo el modelo médico-asistencial (En: Latapí, 1998, tomo II p. 144).

Durante el segundo, *Periodo fundacional 1921-1934*, cuando se crea la SEP y las Escuelas Especiales para Anormales o Retrasados cuyo objetivo fue el investigar la etiología de esta discapacidad y atender y capacitar a los alumnos en algún oficio (Morales, en: Latapí, 1998, tomo II p. 145).

En el tercer periodo, *La educación socialista 1934-1943*, el Estado con base en la Ley Orgánica de Educación, estableció un sistema para coordinar la EE orientándola a la protección de menores, brindando servicios clínicos, centros de orientación y consulta y centros de salud para padres. Asimismo se fundó el Instituto Médico Pedagógico, la Escuela para Niños Lisiados, el Instituto Nacional de Psicopedagogía, la Clínica de la Conducta y la de Ortolalia (Morales, en: Latapí, 1998, tomo II p. 148).

Durante el cuarto, *La unidad nacional 1943-1958*, la Escuela Normal de Especialización inició la formación de maestros especialistas en educación de anormales mentales y menores infractores, ofertando las Especialidades de Educación y Cuidado de Ciegos y Sordomudos con orientación médico-terapéutico y la Especialidad para el Cuidado y Tratamiento de Niños Lisiados del Aparato Locomotor (Morales, en: Latapí, 1998, tomo II p. 152).

En el quinto periodo, *Mejoramiento y expansión de la educación 1958-1970*, tuvieron lugar tres eventos importantes, el primero en 1959 en el que la Oficina de Coordinación de Educación Especial pautó como meta el formar docentes para la atención y cuidado de menores con discapacidad; el segundo en 1966 cuando iniciaron labores las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento, cuyo objetivo fue la atención de deficientes mentales y el tercero, en 1970 cuando se estableció la

Dirección General de Educación Especial (DGEE) dependiendo directamente de la Subsecretaría de Educación Básica (Morales, en: Latapí, 1998, tomo II p. 154).

Durante el sexto periodo, *Primeros esfuerzos modernizadores 1970-1988*, en la EE se optó por cambiar el enfoque médico-terapéutico hacia el educativo, lo que propició la creación de Escuelas Formadoras de Docentes, en las que se ofertaron dos especializaciones, una en Problemas de Aprendizaje y la segunda en Corrección de Trastornos de Lenguaje. Asimismo se diseñaron planes de experimentación; se organizaron Centros de Rehabilitación y de Educación Especial; se establecieron Coordinaciones de Educación Especial en diversos estados; se pusieron en operación Grupos Integrados; se organizaron Centros Psicopedagógicos; se inició la atención de niños CAS y se pilotearon Grupos Periféricos (Morales, en: Latapí, 1998, tomo II p. 158-159).

En el séptimo y último periodo *Las nuevas reformas*, [que comprende la última década del siglo XX] al inicio del lustro de los noventa, se inició el proceso de la modernización educativa que pretendió dar respuesta a los problemas de pobreza, marginación, desigualdad y rezago social a través del servicio educativo. Asimismo, se promulgó la Ley General de Educación que de manera específica en su artículo 41, se indica:

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos.

Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación (DOF, 2009, párr. 3-5).

Otras acciones dirigidas a favorecer la equidad y desarrollo integral del sector de la población con discapacidad fueron el Programa Nacional para el Bienestar, la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad y el Primer Registro Nacional de Menores con Discapacidad (Morales, en: Latapí, 1998, tomo II p. 163).

En cuanto a la evolución de los enfoques con los que se concibió la EE, resulta pertinente enunciar que la SEP y la Dirección de Educación Especial (DEE) en el libro *Memorias y Actualidad de la Educación Especial*, se explican cinco modelos que corresponden a diferentes períodos. El primero es el *modelo asistencial para la atención de las personas “atípicas”, “deficientes mentales”, “sordomudos” y “ciegos”*, vigente durante el periodo de 1870 a 1970. Éste consideraba que toda persona que presentara alguna discapacidad no podía ser “normal”, por lo tanto su condición era atípica y debía ser atendida en instituciones específicas (2010, p. 16).

El segundo es el *modelo rehabilitatorio o médico-rehabilitatorio* que durante la década de los años setenta prevaleció y cuya base fue pensar que la discapacidad implicaba un déficit fisiológico que exigía la atención clínica y que para compensar esa carencia, se podría rehabilitar las demás funciones de la persona. Asimismo se agrega que durante este periodo se establecen los Derechos de las personas impedidas (SEP-DEE, 2010, p. 17).

El tercero es el *modelo psicogenético-pedagógico para la atención de las personas con requerimientos de educación especial*, que imperó durante la década de los años ochenta, retomándolo la entonces Dirección General de Educación Especial (DGEE) porque postulaba que los factores hereditarios no son un determinante en el desarrollo académico de los alumnos, ya que el aprendizaje

se da en la práctica y puede favorecerse a través de un ambiente escolar que motive y estimule la participación (SEP-DEE, 2010, p. 144).

El cuarto es el *modelo de integración educativa para la atención de las personas con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad* que durante la siguiente década prevaleció, planteando que la sociedad es heterogénea por lo que las diferencias de las personas pueden ser un factor de enriquecimiento de los grupos y en este sentido, la escuela debe dar respuesta a las necesidades educativas especiales (NEE) de los alumnos que refieren a las dificultades que pueden presentar para el aprendizaje de los contenidos curriculares, ofreciendo recursos diversos para lograr los objetivos educativos. Bajo esta concepción, la EE retomaría los principios de la normalización, integración, sectorización, individualización de la enseñanza y flexibilización del currículo (SEP-DEE. 2010, pp. 197-198).

El quinto y último que remite a *la educación inclusiva o modelo social para la atención de las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación*, inició en este nuevo siglo y a la fecha está vigente. Éste establece como eje central la atención a la diversidad por lo que la escuela debe ofrecer estrategias diversificadas para fortalecer el aprendizaje y la participación en el aula, identificando además cualquier obstáculo que interfiera en el acceso al curriculum (SEP-DEE, 2010, p. 284).

Con lo antes expuesto podemos señalar que la EE en nuestro país ha sido una práctica educativa orientada a atender sobre todo a personas que presentaban alguna discapacidad, la que para finales del siglo XIX y la primera mitad del siguiente siglo era pensada como enfermedad y como déficit, por lo que debería ser tratada como enfermedad con tratamientos y terapias especiales para rehabilitar el déficit. Bajo esta concepción se dieron prácticas educativas orientadas a la enseñanza de oficios, lo que con el paso del tiempo se fue estructurando una enseñanza más formativa que les ofreciera conocimientos y

habilidades para que los alumnos fueran más autónomos y enfrentaran las exigencias de la vida con diversas estrategias y recursos. En la medida en que la propia EE se fue conformando como un campo de conocimiento y de investigación, su práctica en las instituciones educativas especializadas también se fue reforzando de metodologías y procedimientos diversos para brindar programas formativos de nivel básico. Esto propició cambios importantes tanto en las concepciones de la discapacidad como en el trabajo de las diversas instituciones creadas para tal fin, sin embargo con el paso del tiempo se fueron gestando movimientos sociales que pugnaron por los derechos de las personas con discapacidad, retomando así el principio de la normalización lo que llevó a que organismos internacionales como la UNESCO convocaran a foros en los que se discutirían y consensarían posturas, acuerdos y programas por parte de los países participantes para hacer un frente común a las desigualdades sociales y educativas de los sectores marginados lo que llevó a promover la IE.

1.2. El modelo de la Integración Educativa

Como se enunció en el apartado anterior, el surgimiento en Europa de la corriente o postura normalizadora que reclamaba el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida igual al resto de la población con las mismas oportunidades, sumó adeptos y tomó fuerza, por lo que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) consideraron importante que a nivel internacional se adoptara este principio y se buscaran mecanismos para su adopción por parte de las naciones que participaran. Entre los múltiples foros y eventos realizados para ese fin, podemos citar los siguientes:

- El informe de la UNESCO de 1968, en el que se define el dominio de la EE y se [convoca a tomar consciencia] a los gobiernos sobre la igualdad de oportunidades para acceder a la Educación y para la Integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social.

- La Declaración de la ONU en 1971, sobre los derechos del Deficiente Mental, que establece los derechos [para] recibir atención médica adecuada, educación, formación y readaptación, además de orientaciones que le permitan desarrollar su potencial.
- [La emisión de] la ONU en 1975 [de] la Declaración sobre los derechos de los impedidos, donde se reconoce la necesidad de proteger los derechos de estas personas y de asegurar su bienestar y rehabilitación.
- [La difusión por parte] de la ONU en 1987 de la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos, que define la igualdad de oportunidades sin importar el tipo de problema ni el país.
- [La convocatoria para realizar en] 1990 en Tailandia [...] la Conferencia Mundial de Jomtiem [cuyo] lema fue: “Una Educación para Todos”.
- [El establecimiento] en 1993 de Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad [que ponen énfasis en la educación y en favorecer los entornos integradores].
- [La convocatoria para realizar] en 1994, España [...] la Conferencia Mundial de Salamanca sobre las NEE, auspiciada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO). [De la que se concluyó] que las escuelas inclusivas [mejoran] el sistema educativo.
- [La organización por parte de] la UNESCO [para realizar] en 1998 en Buenos Aires, Argentina la Reunión Regional de los responsables de la EE de los países latinoamericanos, [evento en el que se refrendó la propuesta de la educación para todos) (García *et al.*, 2000, pp. 31-32).

Como resultado de este proceso, muchas de las naciones que respondieron a esas convocatorias emprendieron cambios y en algunos casos reformas en sus políticas educativas. En el caso de nuestro país, para el 19 de Mayo de 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica con el propósito de descentralizar el manejo de los recursos humanos y materiales del servicio educativo de este nivel, para que cada entidad federativa se responsabilizara de la administración de éstos y el Gobierno Federal continuara con los lineamientos y desarrollo de los ejes normativos. Asimismo, un año después, se promulgó la Ley General de Educación que de manera general determina, en su artículo 41, que:

La Educación Especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes, procurará atender a los educandos de manera adecuada 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. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Ésta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de las escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación (SEP, *apud.*, García, 2009, p. 21).

Además, se reforma el artículo 3º constitucional, estableciendo que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado -federación, estados y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el estado tendera a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentara en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Legislación, 1998, párr. 1).

México retomó, con esta base política y marco legal, el modelo de la IE para ofrecer condiciones que permitieran a la población infantil que era excluida de las escuelas de Educación Básica regular, ejercer su derecho a recibir educación de calidad, laica y gratuita como lo dicta la constitución y que de manera particular esto se traduciría en: asistencia a la escuela regular más próxima al domicilio, acceso a la propuesta curricular, atención y apoyo a las necesidades y requerimientos educativos especiales por parte de los profesionales de aula regular y los de EE en un trabajo colaborativo y coordinado (García, 2009, p. 136).

Como modelo educativo, la IE se sustenta en fundamentos o bases filosóficas, principios y conceptos que demarcan su axiología. De los primeros se pueden enunciar: *el respeto a las diferencias* que significa que la sociedad debe asumir que sus integrantes presentan algunos rasgos en común y diferencias, por lo que éstas últimas no deben considerarse un problema, sino como una condición de la

diversidad humana que lejos de empobrecer, enriquece a la colectividad en su diversidad de fortalezas, esfuerzos y disposición para que todos participen y se beneficien por igual; *los derechos humanos e igualdad de oportunidades*, como establecimiento fundamental que todo ciudadano tiene para ser tratado con respeto y con equidad y finalmente *escuela para todos*, que se rige como la garantía del servicio educativo para dar cobertura y calidad en la formación escolar de toda persona que requiera y solicite educación básica (García *et al.*, 2000, pp. 42-43).

En cuanto a los principios se señalan: la normalización, que implica ofrecer oportunidad, condiciones y apoyos diversos para que las personas con alguna discapacidad desarrollen sus capacidades, participen socialmente y logren una vida normal como el resto de la población; la integración que plantea erradicar la marginación y segregación de la población con discapacidad en las actividades sociales, educativas y laborales, brindándoles acceso, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades, coadyuvando de esta manera en su formación integral; la sectorización que posibilita el ingreso de los niños que presentan discapacidad a la escuela más cercana a su domicilio, facilitando su traslado y garantizando así la interacción y convivencia en el entorno comunitario y la *individualización de la enseñanza*, que refiere a diseñar las adecuaciones curriculares como respuesta a las necesidades y particularidades de cada alumno (García *et al.*, 2000, pp. 43-44).

Finalmente los conceptos son: la discapacidad, las necesidades educativas especiales (NEE) y la IE; el primero remite a la reducción o limitación de las capacidades físicas, sensoriales, psicológicas y/o mentales que una persona presenta debido a alguna enfermedad, condición genética o accidente, sin embargo este déficit o dificultad puede resultar incapacidad cuando el entorno familiar y social obstaculizan en la persona la accesibilidad y las posibilidades para aprender, relacionarse y participar en comunidad (Puigdemívol, 2007, p 234).

El segundo concepto, el de NEE refiere a las dificultades que un alumno presenta en relación con el grupo escolar para acceder, revisar y comprender los contenidos de la propuesta curricular, por lo tanto cualquier alumno puede presentarlas y están asociadas a tres factores: ambiente familiar y social poco interesado en estimular y apoyar el aprendizaje de habilidades; ambiente escolar no comprometido y sin capacidad para brindar los apoyos necesarios que se requieren en la interacción y aprendizaje escolar y finalmente las condiciones individuales del alumno que remiten a la salud, severidad de la discapacidad, problemas emocionales y de comunicación, que pueden interferir en sus aprendizajes por lo que requiera de recursos adicionales para apoyarlo en el desarrollo de habilidades y competencias escolares (García *et al.*, 2000, p. 52).

El último concepto por enunciar es IE que hace referencia a las condiciones que a nivel social y escolar se deben brindar para que los alumnos que presentan NEE potencien sus capacidades y logren los aprendizajes establecidos en la propuesta curricular una vez que cuente con los apoyos y recursos para participar en diversas actividades por parte de la escuela regular y de los servicios de apoyo (García *et al.*, 2000, p. 55).

Así, una vez que en México se retomó la IE, su operación se instrumentó en el Programa Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE) 1995-2000 que implicó reorganizar las escuelas regulares de Educación Básica y los servicios de Educación Especial.

Previo a la reorganización que exigía la IE, los servicios de EE comprendían: las escuelas de EE que atendían a alumnos según fuera la discapacidad que presentaran; los Centros Psicopedagógicos que atendían a alumnos de las escuelas regulares de educación básica que presentaban algunas dificultades para el aprendizaje y a quienes se les daba tratamiento médico una vez por semana; los Grupos Integrados (A y B) que preparaban a los alumnos reprobados del primer grado de las escuelas regulares y una vez regularizados, se les integraba en el siguiente grado escolar y a los niños Con Aptitudes

Sobresalientes(CAS) a quienes se les impartía una enseñanza más exhaustiva que exigía la revisión de contenidos curriculares de mayor nivel escolar (García, 2009, p. 123).

Por lo tanto la reorganización de estos servicios llevó a los siguientes cambios: las escuelas de EE se transformaron en CAM para atender y ofrecer educación a los niños con discapacidades graves o múltiples, organizando los grupos únicamente por edad y siguiendo el currículo de educación básica regular: se establecieron nuevas instancias como las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que apoyarían el trabajo escolar con los alumnos que presentaran NEE en cinco escuelas de educación básica regular, teniendo como personal: un director, trabajador social, especialista en comunicación, psicólogo y maestros de apoyo; asimismo los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). Finalmente se crearon las Unidades de Orientación al Público (UOP) y los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIIE) tendrían como finalidad primordial ofrecer los apoyos necesarios y promover un trabajo en colaboración para orientar a maestros, familia y comunidad sobre el proceso de la IE y propiciar una mejor y sana convivencia de todos los partícipes (García, 2009, p. 124).

Una vez que se reorganizó el sistema de educación básica regular conforme a lo establecido en el PNDE 1995-2000, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) en 1995 formó un equipo técnico a quien encomendó investigar si los gobiernos de las entidades federativas impulsaban o no la IE y asimismo informar de sus alcances. Los resultados de esta investigación revelaron que en la mayoría de los estados de la República, se desconocían los propósitos, condiciones y beneficios de la IE, que la EE prevalecía como programa educativo en paralelo con la educación básica regular y que reportaban mínimos alcances. Con base en este informe, para 1996 esta subsecretaría con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) formó un nuevo equipo y emprendió el Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE) con el objetivo de

poner en operación la IE en todo el territorio nacional, buscando que se evaluara de manera permanente las acciones realizadas.

Para ello, el equipo encargado de este proyecto definió a la IE como:

...a) la posibilidad de que las niñas y niños con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños; b) la necesidad de ofrecerles todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada niño puedan ser satisfechas; c) la importancia de que el niño o el maestro reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial, siempre que sea necesario (García *et al.*, *apud.*, García, 2009, p. 126).

A su vez, estableció diez principios que orientarían todas las actividades por realizar:

1. La integración educativa constituye una estrategia que permite aumentar la calidad de la educación que reciben todas las niñas y todos los niños.
2. La principal responsable de la integración es la educación regular.
3. La educación especial debe asumirse no como una educación distinta o paralela a la educación regular, sino como un apoyo de esta última.
4. La integración educativa debe iniciarse con el ofrecimiento de información verídica y completa a las escuelas, a las familias y a los alumnos y alumnas.
5. Solamente si la comunidad educativa de las escuelas está de acuerdo, se iniciarían acciones para iniciar la conversión de esa escuela en escuela integradora.
6. La promoción de la integración educativa no significa depositar sin más la responsabilidad de integrar en las escuelas o maestros regulares, sino en apoyar a la escuela y docentes con información, materiales, cursos de actualización y apoyos del personal de educación especial.
7. El personal de educación especial es quien debe asistir a las escuelas y salones regulares para apoyar a los maestros, a las familias y a los niños con necesidades educativas especiales.
8. Los niños con necesidades educativas especiales deben estudiar todo el tiempo o la mayor parte del tiempo en los salones regulares, junto con sus compañeros sin necesidades educativas especiales y deben estudiar lo mismo que los demás niños y niñas sin necesidades educativas especiales, con las adecuaciones que requieran.

9. En el caso de las evaluaciones sumativas, los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser evaluados de acuerdo con las adecuaciones curriculares de las que se beneficiaron y con los apoyos que requieran para este proceso de evaluación.
10. Todas las acciones encaminadas a satisfacer estos principios debían confluir en un solo punto: reforzar el trabajo de integración educativa en las aulas, reconociendo las características más distintivas del medio educativo nacional en el nivel básico, particularmente en lo referente a su normatividad, su organización, sus recursos y su operatividad (García, 2009, p. 126).

Elaboró diversos materiales y estableció como estrategia global, seleccionar inicialmente tres entidades federativas, realizar las actividades propuestas e ir sumando otras. Las primeras entidades fueron: Colima, San Luis Potosí y Tabasco en las que se formó un equipo técnico, que se le capacitó y se acompañó en fase de seguimiento durante los dos primeros años de esta experiencia. Posteriormente estos equipos capacitarían a maestros y especialistas de las localidades y realizarían la fase de seguimiento, haciéndose cargo del proyecto de la IE en cada estado.

Esta estrategia fue efectiva por las cifras logradas en la participación durante los periodos de 1997-1998 y 2001-2002 tal y como se muestran en las siguientes tablas:

Tabla 1

Personal capacitado de las escuelas y de los servicios de educación especial participantes

Nivel/Ciclo	1997-1998	2001-2002
Personal de Educación Regular	564	11,416
Personal de Educación Especial	183	6,095
Invitados especiales	43	1,967
Total	800	19,478

(García, 2009, p. 133)

Tabla 2
Alumnas y alumnos integrados

Alumnos/as	1997-1998	2001-2002
Total	159	2,827

(García, 2009, p. 132)

La tendencia en aumento de la participación de los profesionales de educación regular y de EE, así como de directores, supervisores, padres de familia e invitados de otras instituciones educativas y de salud, como lo menciona García, reveló el interés por conocer y participar en el PNIE de la comunidad escolar y social de las veintidós entidades federativas con las que en ese entonces el equipo SEByN – AECl había trabajado (2009, p. 132).

Ante los logros obtenidos en el PNIE, la SEP propuso retomarlo y darle un carácter normativo denominándole Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE), determinando líneas de acción que cada estado debería considerar para elaborar un proyecto de operación en las diferentes localidades con recursos propios, a lo que la SEP otorgaría financiamiento, verificando la aplicación de recursos y evaluando los resultados.

Las líneas de acción establecidas en el PNFEEIE fueron las siguientes:

1. Elaborar los lineamientos generales que normen el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial.
2. Establecer el marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación, para fortalecer el proceso de integración educativa en las escuelas de educación inicial y básica.
3. Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a todos los municipios y zonas escolares de educación inicial y básica, priorizando la atención de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.
4. Garantizar que el personal de educación especial, educación inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los

alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente a los que presentan discapacidad.

5. Garantizar la dotación de los recursos y apoyos técnicos necesarios para asegurar la mejor atención de los alumnos con discapacidad, tanto en las escuelas de educación inicial y básica como en los Centros de Atención Múltiple.
6. Informar y sensibilizar a la comunidad acerca de temas relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales.
7. Fortalecer la colaboración entre los distintos sectores, instituciones y asociaciones civiles para apoyar la atención integral de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad.
8. Desarrollar proyectos de investigación e innovación que aporten información que permita una mejor atención de los alumnos y las alumnas con discapacidad o con aptitudes sobresalientes (SEP, *apud.*, García, 2009, p. 136).

De los resultados obtenidos en la operación de este programa a nivel nacional, Escalante y Ochoa exponen sus conclusiones considerando para ello cinco ejes, los que de manera general enuncian:

- 1) *Organización y funcionamiento de la institución educativa*, señalan que los Consejos Técnicos de las escuelas integradoras sí funcionaron porque los supervisores y directores de estos centros apoyaron el trabajo de los docentes, quienes consideraron como prioritario realizar campañas de información y sensibilización en la comunidad para así vincularla con el trabajo de integración de las escuelas.
- 2) *Requerimientos del docente regular*, indican que el trabajo colaborativo entre los maestros de apoyo y docentes regulares fue difícil y no se lograron acuerdos, lo que llevó a que no se propiciaran cambios en los métodos de enseñanza y que no se precisaran las adecuaciones curriculares, sin embargo en la evaluación se generaron cambios significativos.
- 3) *Apoyo de educación especial*, precisan que aun cuando se reportó que faltó comunicación entre el personal docente regular y los de EE, éstos últimos aceptaron la evaluación y observaciones a su trabajo.

- 4) *Recursos materiales*, enfatizan que fueron insuficientes para atender en los alumnos las NEE asociadas a discapacidad.
- 5) *Relaciones con padres de familia*, plantean que la comunicación también fue limitada y unidireccional (García, 2009, pp. 145-146).

Con base en lo antes expuesto, se puede señalar que el modelo de la IE en nuestro país se retomó como una estrategia para tratar de disminuir el rezago educativo y la marginación de la población de niños y jóvenes con NEE tuvieran o no discapacidad para brindarles las condiciones necesarias para ejercer su derecho de recibir educación como lo dicta la constitución, sin embargo las diversas acciones emprendidas por el gobierno federal durante la última década del siglo pasado y los primeros años del nuevo milenio no han sido suficientes para cambiar las prácticas de enseñanza y de interacción social que en muchos centros escolares aún persisten y se orientan a la predisposición, discriminación y exclusión de la población de los alumnos que presentan NEE con o sin discapacidad.

1.3 El modelo de la Educación Inclusiva

Es a partir del 2000 con el Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar en Senegal, convocado por la UNESCO y en el que participaron 190 países, que de nueva cuenta se discutieron las problemáticas de la pobreza, la desigualdad y la exclusión. Como producto de este evento, se propuso un marco de acción para que cada nación lo considerara en sus políticas y lograra: mejorar la educación inicial, garantizando el acceso y permanencia en ella, fortaleciendo la calidad educativa y atendiendo a las poblaciones con situaciones de vulnerabilidad. Asimismo se insistió en considerar a la escuela como un ambiente que favorece el aprendizaje y la Educación Inclusiva (EI) como modelo que responde a la diversidad de necesidades y requerimientos de los alumnos.

En relación con este foro y otras reuniones de tipo internacional, nuestro país asumió compromisos de desarrollar programas con estrategias diversas, tal es el caso del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE 2001-2006) que bajo los principios de educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia, estableció como propósitos: "...resolver los problemas de "cobertura con equidad; calidad en procesos educativos [...] y funcionamiento del sistema educativo" (SEP-DEE, 2010, p. 231).

En correspondencia con el PNE 2001-2006, en 2001 se instrumentó el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) que consistió en incentivar a las escuelas de educación básica regular por medio de estímulos económicos para que mejoraran su organización y funcionamiento. El requisito que se estableció fue que elaboraran un Plan Anual de Trabajo (PAT) y un Programa Estratégico de Transformación Escolar (PETE) en el que se precisaran los aspectos a fortalecer y las líneas de acción con las que impactarían positivamente en el rendimiento académico de los alumnos. De esta manera el PEC cumpliría con los estándares de gestión y orientaría la labor escolar en lo referente a: organización, administración, currículo y participación social (SEP, 2010, p. 21).

En el Plan Nacional del Desarrollo 2007 – 2012, el Gobierno Federal en turno, presentó como principio fundamental de la política educativa a la igualdad de oportunidades, centrándose en el desarrollo humano y el bienestar de las personas, por lo que concordancia con éste, la SEP se propuso como metas: la "...cobertura y calidad educativa, [el] desarrollo tecnológico, [la] prosperidad y equidad entre regiones [y la] competitividad y transparencia" (SEP-DEE, 2011, p. 35).

Asimismo en el Programa Sectorial de Educación se planteó elevar la calidad de la educación a través de ampliar las oportunidades educativas, impulsar la equidad y ofrecer una educación integral que promueva el desarrollo de competencias de todos los alumnos.

No obstante los anteriores programas, en mayo del 2008 el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron la Alianza por la calidad de la educación, que perseguía la transformación de la educación básica, su articulación con los demás niveles educativos y lograr una educación para todos (SEP-DEE, 2011, p. 36).

Otra acción importante fue la promulgación de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad que se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo del 2011 y en la que se establece que "...el Estado debe promover, proteger y garantizar el ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades" (SEP-DEE, 2011, p. 37).

Con base en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y el Acuerdo 592 quedó establecido que a partir del 2011 se emprendería la articulación de todo el sistema de Educación Básica, retomando los principios de la EI para promover mayor capacitación para los docentes, atención a las necesidades de los alumnos, diseño y desarrollo de un currículo flexible, ampliar la cobertura de los servicios educativos y ofertar una educación equitativa y de calidad (SEP-DEE, 2011, p. 53).

El Plan de Estudios de Educación Básica del 2011 ubica a los docentes como los agentes que deben reconocer la pluralidad lingüística, social y cultural del país y otro relativo a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAyP) caracterizándolas como los "...factores y contextos que dificultan y/o limitan el acceso a la educación y/o a las oportunidades de aprendizaje..." (SEP-DEE, 2011, p. 45).

Nuestro país, al igual que otras naciones del mundo, retomó el modelo de la EI ya que se consideró un modelo idóneo para lograr calidad y equidad en la formación escolar de las personas y así erradicar el rezago y exclusión de poblaciones en situación de vulnerabilidad. En este sentido, se puede agregar que con dicho modelo "...pretende hacer efectivo el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación" (Fernández, *apud.*, García y Escalante, 2008, p. 73).

Para lograr tal propósito, la EI debe transformar el sistema educativo porque:

- 1) Busca el aprendizaje a lo largo de la vida e implica distintas unidades como los currículos centrados en la escuela, los grupos de clase y los docentes, la individualidad del estudiante y su currículo personalizado, para que la educación sea de calidad y equitativa.
- 2) Responde a la diversidad como educación personalizada que toma en cuenta los contextos sociales y las oportunidades para mejorar el aprendizaje.
- 3) Trata de comprender, identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.
- 4) Da prioridad a los grupos de alumnos en riesgo de ser marginados, excluidos y con bajo rendimiento escolar (Amadio y Opertti, en: Dávila y Naya, 2011, pp. 225-226).

En nuestro país desde el 2011 el programa de EI se ha establecido con la base de la política social y educativa de atender a la diversidad y garantizar una educación de calidad. Este establecimiento no ha sido diferente a anteriores políticas y programas nacionales de educación porque se han orientado a brindar educación a sectores de la población marginados de este derecho, sin embargo la instrumentación, operación y vigilancia de las estrategias establecidas para cumplir dichos propósitos, consideramos que no han sido suficientes para garantizar óptimos resultados.

Tres modelos educativos que se han orientado en diferentes periodos a garantizar la instrucción en educación básica, teniendo como concordancia a la población infantil que presenta alguna discapacidad física, sensorial, psicológica o mental.

Lo cual también coincide en presentar situaciones de vulnerabilidad por la condición de pobreza en la que las familias viven, lo que se articula con la carencia de servicios de salud que permitan una adecuada atención, tratamiento y rehabilitación. Por lo tanto los esfuerzos realizados por los diferentes gobiernos para establecer políticas sociales y programas destinados a brindar las condiciones necesarias para que esta población pueda ejercer sus derechos de salud, trabajo y educación no han impactado positivamente y los logros cada vez son menores, ya que ha aumentado la pobreza, marginación, analfabetismo y rezago educativo, que se articulan con otros aspectos sociales como son el desempleo y los flujos migratorios, que magnifican la demanda de la población infantil y juvenil de acceder y recibir educación básica, atendiendo a la par sus necesidades especiales.

En esta perspectiva, cobra relevancia el trabajo de los profesionales que laboran en las escuelas regulares públicas y privadas para atender la demanda conforme a la política de educación inclusiva que dicta la SEP. En este sentido esta labor exige una buena formación pedagógica por parte de los docentes de aula regular para determinar métodos de enseñanza, estrategias didácticas y los recursos necesarios que de manera general y particular serán los necesarios para instruir y atender los requerimientos de los alumnos y así lograr su acceso a la propuesta curricular escolar. Pero esta labor del docente debe estar apoyada, coordinada y compartida por otros profesionales como pueden ser los psicólogos y pedagogos quienes de manera especializada y en conjunto con el docente pueden y deben realizar la detección de BAYP y necesidades particulares de los alumnos, a través de observaciones del grupo y de manera específica con evaluaciones psicopedagógicas para determinar las fortalezas y dificultades de los alumnos con necesidades especiales.

De esta manera se tendrá la suficiente información tanto grupal como individual para proceder a diseñar un programa de enseñanza grupal y de intervención particular, en donde el trabajo se dirija a la participación de todos en la medida de

sus capacidades, propiciando la ayuda y la cooperación entre los alumnos, generando así una convivencia y aprendizaje a través de compartir experiencias de todos y no de unos cuantos. Con el trabajo colaborativo de profesionales, el apoyo y coordinación del director del plantel escolar y la cooperación de la familia se podrán obtener resultados favorables para que los alumnos que cursan educación básica en este país logren una formación escolar óptima para continuar sus estudios y una actitud social de cooperación tan necesaria para contrarrestar la predisposición y exclusión.

CAPÍTULO 2

LA ESCUELA MONTESSORI

La escuela Montessori se enmarca en el movimiento de la llamada Escuela Nueva, la que se consolidó a principios del siglo pasado como pensamiento pedagógico que pugnaba por la renovación de la educación, para que propiciara cambios con miras a una transformación de la sociedad. En este sentido, la práctica educativa renovadora se orientaba hacia la autoformación y la actividad espontánea, personal y productiva del alumno (Gadotti, 1998, p. 147).

Son varias las corrientes que conformaron este movimiento pedagógico coincidiendo todas, en conceptualizar a la educación como integral, activa, práctica y autónoma. Entre éstas podemos ubicar la escuela Montessori cuyo método de enseñanza se conformó con base en la observación sistemática y la experimentación del uso de material didáctico y selección de áreas para el juego y trabajo, permitiendo que el proceso educativo del niño se dé de manera libre y con base en sus intereses, base para lograr concentración, actividad, conocimiento y autonomía. Su autora la doctora María Montessori aplicó este método a niños con retraso mental y logró en ellos resultados favorables en su conducta, orden, atención y concentración en las actividades, por lo que decidió generalizar su uso en niños normotípicos.

Es así que en el presente capítulo se explicará el movimiento de la Escuela Nueva como contexto del que surge con características propias la iniciativa pedagógica de María Montessori, proceso que a través de la práctica y agudas observaciones, sistematizó y lo propuso como método, reconocido en varios países de Europa, conformando así una asociación con la finalidad de preservar sus principios educativos y normar la apertura de escuelas Montessori tanto en el viejo continente como en Japón y en América.

2.1. El Movimiento Pedagógico de la Escuela Nueva

La Escuela Nueva hace referencia a un movimiento pedagógico que proclamó la renovación en la enseñanza porque consideraban que la educación tradicional era rígida y pasiva. Algunos autores refieren que este movimiento se gesta desde el siglo XVIII como una de las expresiones de generó la Ilustración a partir de los cuestionamientos hacia el dogmatismo de la razón en detrimento de la libertad e igualdad, retomándose planteamientos de pedagogos ilustres como: Rousseau, quien expuso que el niño es un ser diferente al adulto al que debe privilegiarse su desarrollo espontáneo y natural; de Pestalozzi quien propuso la autoeducación del niño; de Fröebel quien reivindicó el juego en la educación y de Herbart quien sostuvo que se aprende aquello que interesa (Zubiría, *apud.*, Jiménez, 2009, p. 107). Un pensamiento o sistema "...autoestructurante [que concibe] que el niño tiene la capacidad de educarse a sí mismo; por ello, la escuela nueva privilegia la experimentación, el taller, la actividad espontánea; el maestro es apenas un mediador en el proceso pedagógico"(Jiménez, 2009, p. 106).

Otros como Bisquerra indican que la escuela nueva surge a mediados del siglo XIX como un movimiento que denuncia las deficiencias y fracasos de la escuela tradicional por lo que proponían reformarla y modernizarla para que sirviera para la vida, mejorara los aprendizajes y se dignificara el trabajo (1996, p. 64). En este sentido, se exigía una nueva educación que reivindicara el valor y la dignidad de la infancia, considerando el desarrollo e intereses del niño fortaleciendo su actividad, libertad y autonomía (Palacios, *apud.*, Narváez, 2006, p. 630).

Por lo tanto la escuela nueva, que incorporó varias propuestas o modelos pedagógicos, tuvo como finalidad común hacer feliz al niño para que sea capaz de interactuar en sociedad y prepararlo para la vida (Jiménez, 2009, p. 107), por lo que el docente debería propiciar la cooperación para establecer una relación con sus alumnos de afecto y camaradería (Palacios, 1993, p. 34), auxiliándolos en su espontáneo, libre y autónomo desarrollo, de esta manera, los contenidos tendrían

que reorientarse hacia las vivencias y experiencias de la vida en el contexto natural de los niños (Filho, 1994, p. 17).

Este movimiento de renovación pedagógica también es referido como la Escuela de Trabajo o Escuela Moderna porque sus planteamientos y principios dieron respuesta a las necesidades sociales de la población ante la complejidad de la industrialización, cobrando fuerza sobre todo en Europa. Asimismo sumó aportes del desarrollo de la sociología de la educación y de la psicología, por lo que la teoría y práctica de la Escuela Nueva se diseminó por todo el mundo, lo que lleva a que autores como Narváez indiquen la existencia de tres corrientes: la mística, la científica y la filosófica (2006, p. 631).

Uno de los aportes más reconocidos fue el de Rosseau, quien planteó que el estado del niño es natural, sujeto a leyes de evolución, diferente al del adulto y que la Pedagogía tradicional desconocía. A lo largo de su obra insistió en que el auténtico y real aprendizaje proviene de la experiencia directa y de la libertad (Vilafranca, 2012, p. 49).

Por su parte Pestalozzi planteó que la significatividad de la experiencia, era lo que ayuda al desarrollo del conocimiento que rodeaba a la persona mediante la observación y proponiendo que la educación se apoyara en la psicología pasando del sonido a la palabra, y de la palabra a la frase.

Asimismo podemos citar a Fröbel, quien consideró que el niño era un ser activo y en continuo proceso de desarrollo (Narváez, 2006, p. 632).

Posteriormente hubo propuestas educativas basadas hechas por los autores antes mencionados mediante observaciones longitudinales en niños considerados como anormales, que posibilitaron la sistematización de los resultados de la intervención para proponer métodos de enseñanza como fue el caso de Decroly y Montessori. Ésta última se centró en un sistema de autoeducación, retomando el concepto de

la actividad propia de Fröbel para sostener que el niño debía hacer por sí mismo su trabajo sin la ayuda del adulto porque podría entorpecer su aprendizaje (Pla, Cano y Lorenzo, en: Trilla, 2001, p. 75).

Otras contribuciones fueron las de Claparède quien expuso que el organismo del niño realiza su actividad biológica a partir de sus necesidades e interés, por lo que la educación debería tener como eje la acción y no sólo la instrucción pasiva (Gadotti, 1998, p. 160). En ese mismo sentido Ferrer indicó que era fundamental considerar los derechos y necesidades de los educandos, principalmente de su libertad, porque sería el principal objetivo de la Escuela Nueva o Activa lograr educar mediante la libertad por medio de la misma. (Cambi, 2005, p. 46).

En concordancia con la educación a favor de la libertad, Wyneken se pronunció en contra de la autoridad de los adultos, promoviendo la libre iniciativa de los jóvenes. Afín con este principio, Kerschensteiner propuso una escuela para el trabajo, en la que esta actividad sería la fundamental del hombre, por lo que la educación infantil debería considerarse un trabajo serio, desarrollado colectivamente y dotado de valores (Cambi, 2005, p. 32).

En los Estados Unidos de América hubo adeptos de este movimiento quienes de manera particular retomaron los planteamientos de Fröbel y Pestalozzi para proponer la Escuela Progresista, ellos fueron Dewey y Kilpatrick. Al primero se le considera fundador de este tipo de escuela en Norteamérica, quien la definía como una revolución en la práctica educativa, orientadas a la expresión corporal, la motivación, la vinculación con la experiencia y con la democracia (Mayer, 1967, p. 362). La función del maestro era la de ser el guía, quien orientaría las actividades con el propósito de llevar al grupo hacia el autocontrol (Ginet en: Avanzini, 1977, p. 194).

Kilpatrick también fue un crítico de la educación que se impartía en aquel tiempo en su país, porque imponía formas de pensamiento, sentimientos y conductas de

los adultos en los alumnos, descartando sus intereses, necesidades y experiencias. Para él, la misión del maestro sería el seleccionar y organizar actividades que brindaran a los alumnos conocimientos para ser críticos, recomendando su método de proyectos, que se centraba en motivar al alumno para que reflexionara y planteara soluciones a un problema de su interés, poniendo en ejercicio su intelecto (Alba, Díaz-Barriga y González, 1991, p. 204). En sí lo que la Escuela Nueva pretendía era superar las deficiencias del modelo tradicional, por lo que nos parece oportuno presentar la siguiente tabla comparativa. Algo que se muestra en la tabla 3:

Tabla 3

Postulados de la escuela tradicional y de la escuela nueva

Criterios de comparación	Escuela tradicional	Escuela nueva
Objetivo	Transmitir información y normas	Socialización y felicidad del niño
Función	Transmitir saberes específicos	No se limita a transmitir conocimientos, sino que busca prepara al individuo para la vida
Contenidos curriculares	Conformados por información e históricamente acumulada	Dado que la escuela prepara para la vida, estos contenidos no deben estar separados artificialmente de la vida misma
Organización de los contenidos educativos	Se organizan según la secuencia cronológica y son de carácter acumulativo y sucesivo	Se organizan de lo simple a lo complejo, de lo real a lo abstracto
Metodología de aprendizaje	Es garantizado por la exposición por el profesor y la repetición de ejercicios	El niño genera su conocimiento. El sujeto, la experimentación, la vivencia y la manipulación ocupan un papel central
Evaluación	Busca medir hasta qué punto han sido asimilados los conocimientos transmitidos por el maestro	Es integral y se evalúa al alumno según su progreso individual. No existe la competencia entre alumnos

(Jiménez, 2009, p. 107)

El movimiento de la Escuela Nueva fue un contexto que favoreció en Montessori seguir y concretar muchas de sus inquietudes con respecto a las posibilidades cognitivas de los niños que presentaban algún retraso mental o en su desarrollo y para quienes era nula la capacidad para aprender y descubrir sus intereses, además de convivir en un centro escolar.

2.2. Trayectoria pedagógica de Montessori

María Montessori nació en Chiaravalle, Italia el 31 de agosto de 1870. Fue la primera mujer en graduarse de la Escuela de Medicina de la Universidad de Roma y posteriormente estudió la especialidad en enfermedades nerviosas y mentales por lo que su primer trabajo fue en la Clínica Psiquiátrica de la misma universidad en donde atendió a niños de escasos recursos y en situación de abandono, quienes presentaban retraso y problemas mentales, así como de salud (Obregón, 2006, p. 151). Al pasar el tiempo y observarlos, concluyó que las deficiencias mentales más que un problema médico, era un problema pedagógico que exigía un ambiente agradable, por lo que en su interés sobre esta problemática, indagó que dos médicos franceses Itard y Séguin habían desarrollado un método de educación especial a lo que en aquél tiempo se le refería como “...tratamientos pedagógicos para curar varias formas morbosas como la sordera, la parálisis, la idiotez [retraso mental], el raquitismo, etc.” (Montessori *apud.*, Obregón, 2006, p. 152), lo que la lleva a viajar a París para estudiar estos aportes.

Con la revisión de estas propuestas, refrendó su idea, exponiéndola en un congreso pedagógico en Turín en el que recibió el interés y la aprobación de sus colegas. Esto le valió para que la invitaran a impartir conferencias a los maestros en Roma sobre la educación de niños anormales, y posteriormente se le nombró como directora de la Escuela Estatal de Ortofrenia.

Después de algún tiempo regresó a París y luego viajó a Londres para estudiar en ambos países todo lo referente al retraso y trastornos mentales en niños. Asimismo elaboró material didáctico para la enseñanza de la lecto-escritura y operaciones matemáticas como la suma, resta, multiplicación y división para facilitar el aprendizaje de los niños que presentaran esta condición. (Romero, *apud.*, Obregón, 2006, p. 153).

Este material formó parte de su proceder para la enseñanza de niños anormales, como se les tipificaba en ese tiempo y a quienes se les consideraba como ineducables. Montessori siempre declaró que su actuar se basaba en el respeto hacia el niño, en la observación que le permitía conocer sus necesidades y el sentarse con cada niño para trabajar con el material que había preparado con anterioridad, lo que acompañado de paciencia y atención, daba como resultado que los niños aprendieran a leer, escribir y realizar operaciones básicas de aritmética.

Estos alcances se difundieron y publicaron en diferentes países de Europa, lo que la llevó a trabajar este método con niños normotípicos en las escuelas primarias. Este nuevo contexto y las exigencias particulares de su nueva población escolar, le hicieron estudiar la relación entre la medicina, la antropología y la psicología experimental. La incursión multidisciplinaria le permitió realizar observaciones de antropología pedagógica en las escuelas y estudiar métodos para la enseñanza de niños normotípicos bajo un enfoque holístico (Obregón, 2006, p. 155).

Su trabajo fue conocido por el director de un organismo social encargado de barrios pobres en Roma, que la contactó y le encargó organizar escuelas infantiles en casas, inaugurando en enero de 1906 la primera Casa de Niños (salón para preescolar) recibiendo a infantes de tres a seis años, con bajo nivel socioeconómico y sin padecer alguna enfermedad mental o discapacidad. El proyecto se denominó "Talamo" y su objetivo fue que estos niños lograran mejorar las condiciones de higiene, armonía social y familiar, además de ser educados con un enfoque de la pedagogía moderna (Yaglis, *apud.*, Obregón, 2006, p. 155).

Con el tiempo se fueron abriendo nuevas Casa de Niños en lugares, contextos y con grupos de niños diferentes, por lo que Montessori indicó que gracias a las experiencias y resultados obtenidos, así como su reflexiones, observaciones y descubrimientos su método se concretaba en "...una educación racional de los sentidos" (Obregón, 2006, p. 157), el que requería de espacio suficiente, mobiliario

adecuado al tamaño de los niños, material diverso y con colores llamativos para que el niño los manipulara, jugara y usara en sus actividades, logrando su atención y concentración.

Para 1907 publicó su primer libro *La antropología pedagógica* y en 1909 el segundo, *La pedagogía científica aplicada a la educación en las Casas de Niños* y sólo un año después, en 1910, publicó *El Método Montessori*; lo que la llevó a difundir sus obras y su método en diferentes partes del mundo, así como conferencias en diversos eventos y foros.

Es así que para 1911 se retomó el método Montessori como sistema oficial en Italia y en la parte italiana de Suiza, empleándose también en hospicios y escuelas. Posteriormente sus libros se tradujeron a diferentes idiomas y "...se establecieron escuelas Montessori en Rusia, China, Japón, Canadá, Chile, Argentina, Corea, Hawai y México. Asimismo se organizaron cursos de entrenamiento para guías [docentes o maestras] en Alemania, Austria, España, Francia, Países Bajos, Inglaterra, India, Italia y Sri Lanka" (Standing, 1977, p. 65). Años después, en 1929, se realizó en Dinamarca el Primer Congreso Internacional Montessori y en ese mismo año se fundó la Asociación Montessori Internacional (AMI) con sede en Ámsterdam, la que a la fecha sigue funcionando en la misma ciudad con algunas filiales. Durante las siguientes décadas Montessori viajó constantemente dando conferencias y visitando las múltiples escuelas que bajo su método se establecieron en diferentes ciudades, principalmente en Europa y Asia, supervisando y dando entrenamiento al personal. La doctora Montessori murió en 1952 a la edad de 81 años en los Países Bajos dejando a su hijo como sucesor en la coordinación y dirección del trabajo de la AMI (Obregón, 2006, p. 166-167).

2.3. El Método Montessori o de la Pedagogía Científica

Al método Montessori también se le conoce como el método de la Pedagogía Científica por el camino que para éste se siguió, ya que como método se fundamentaba en la observación y a la experimentación del ambiente y de los estímulos seleccionados, ofrecidos libremente. Es decir, en este método se realizan experimentos con materiales de enseñanza y se espera la reacción espontánea del niño, porque para Montessori fueron esenciales la libertad del infante y la actividad como base de su propia autoeducación. En este sentido, el método se basa en:

- Preparar al niño para la vida, para enfrentarse al ambiente.
- Facilitar un ambiente agradable [...] en el aula.
- No interferir en los esfuerzos del niño, en su propio aprendizaje.
- Proporcionar unos materiales sensoriales que ejerciten los sentidos (tacto, olor, sabor, etc.) y desarrollen la voluntad (Pla *et al.*, en: Trilla, 2001, p. 75).

El objetivo es que el niño potencie sus capacidades en un ambiente estructurado que le resulte atractivo y motivante. Para lograrlo son importantes el espacio [casa], el jardín, el mobiliario y el material de enseñanza, que constituyen un sistema con el que se realizan los experimentos pedagógicos y se propicia la reacción espontánea del niño (Standing, 1977, p. 7).

Los aspectos principales de este método son:

1. La observación paciente de la naturaleza del niño.
2. Su aplicación es universal.
3. Fomenta la ayuda indirecta de la guía, una vez que se ha preparado el ambiente que incluye materiales para propiciar la actividad creativa del niño, revelando que de esta manera el niño procede espontáneamente a la vez que disfruta del trabajo con los materiales, según sean sus intereses.

4. Se basa en las necesidades de cada niño, por lo que se fomenta el aprender haciendo, según sea la etapa de su desarrollo cognitivo, con la intención de desarrollar sus facultades.
5. El ofrecer libertad y respetar su espontaneidad, se le capacita para lograr óptimos niveles de logro escolar.
6. Se logra la disciplina interna del niño al respetar sus intereses y libertades.
7. Se respeta la personalidad del niño en sus actividades y sin invadir su espacio.
8. Orientar y atender a cada niño de manera individual, según sean sus necesidades.
9. Respetar su ritmo de aprendizaje de cada niño.
10. Fomentar la ayuda mutua entre los niños.
11. Al respetar la libertad del niño y no trabajar de manera competitiva, ni con cerciones, se libra a los alumnos de tensiones, de sentimientos de inferioridad y de otras complicaciones emocionales.
12. Este método no sólo desarrolla las capacidades del niño, sino también su personalidad, su cognición, iniciativa, elección independiente y deliberación, cualidades personales y sociales (Pla *et al.*, en: Trilla, 2001, pp. 75-76).

El ambiente es un aspecto esencial en este método, tiene que estructurarse para propiciar la experimentación del niño, es decir el trabajo individual y grupal con los materiales, facilitando el movimiento, manipulación y descubrimiento. En este ambiente de la escuela Montessori o Casa de los Niños, el mobiliario se adapta a la estatura y fuerza de los alumnos para crear espacios en los que jueguen, interactúen, descansen y disfruten. En sí, este ambiente debe presentar y propiciar el orden, el cuidado y presentar los estímulos o material seleccionados.

Asimismo, la autonomía, libertad y disciplina son la base para la autoeducación, ya que a través de la libertad se logrará la mejora personal y de esta manera se

encauzará la autonomía. La disciplina será la voluntad de realizar una actividad o trabajo, que requerirá concentración, agudeza de los sentidos y control ante otros estímulos. Por lo tanto es necesario en este método ejercitar la voluntad y concentración para desarrollar la consciencia y la responsabilidad, que es la verdadera libertad (Pla *et al.*, en: Trilla, 2001, p. 80).

Es indispensable la estructuración del ambiente como la posibilidad para facilitar la disciplina escolar y social, favoreciendo a su vez el aprendizaje y la responsabilidad. La guía o docente será la que potencie el crecimiento personal, la autodisciplina y la sana relación e interacción social en el ambiente, favoreciendo el respeto y la libertad, así como la naturaleza del niño en su sentir, ser y pensar. Los materiales didácticos son para ejercitar y educar el intelecto, la motricidad y los sentidos, de manera autónoma e independiente. Por lo tanto las características de los materiales son:

- *Aísla una sola cualidad física*, como el color, forma, dimensión, sonido, textura, peso, temperatura. La diversidad del material está compuesto de figuras geométricas y abstractas.
- *Auto corrector*, porque con el material el niño puede comprobar la actividad realizada y darse cuenta de los errores, autoeducándose.
- *Realista*, refiere a objetos sencillos como tablillas, trozos de madera, botones, etc., cotidianos y funcionales.
- *Accesible*, que significa colocar el material en un lugar en donde el niño pueda tomarlo y devolverlo cuando ya no lo ocupe. Puede presentarse en cajas o recipientes para que el niño lo ordene y limpie cuando sea necesario.
- *Estético*, debe ser atractivo y pintado con colores brillantes, sobrios, simples y elaborados con materiales de buena calidad para propiciar el interés del alumno. Asimismo debe ser estético pero con posibilidades de manipularse.
- *Estructurado*, es decir debe corresponder a la necesidad del niño en el sentido de medida, ritmo y orden. (Pla *et al.*, en: Trilla, 2001, pp. 84-85).

La propuesta curricular favorece el autodesarrollo del alumno y adopta un enfoque que considera tres aspectos: el desarrollo de la función motora, el desarrollo sensorial y el desarrollo de diferentes formas de lenguaje. Estos desarrollos

pueden equipararse con la identidad y autonomía personal, descubrimiento del medio físico y social y comunicación y representación (Pla *et al.*, en. Trilla, 2001, p. 85).

Montessori creía firmemente que la autoeducación era posible porque pensaba que los niños tenían la capacidad de aprender por sí mismos, sin seguir programas rígidos, ni tener la figura vigilante e impositiva de un maestro, sino simplemente partir de su interés y concreción para atender a cosas reales, tangibles y por lo tanto observables y comprobables (Standing, 1977, p. 15).

De esta manera, el ambiente que se estructura conforme al método Montessori, son espacios en donde se enseña al niño el respeto a su actividad y a la de los demás, el amor, la cortesía y la ayuda mutua porque de esta manera se obtiene conocimiento que se puede compartir y que puede funcionar como invitación o muestra para que algún compañero copie la actividad y logre aprendizaje (Standing, 1977, p. 155). Los materiales y la orientación de la guía serán piezas fundamentales para que el niño mantenga su atención en la actividad, encontrando paz y logrando iniciativa, deliberación y autonomía.

2.4. Las Escuelas Montessori

Como se indicó anteriormente Montessori y su hijo constituyeron la AMI en 1929 con sede en Ámsterdam, Holanda. Esta asociación sería y es a la fecha el órgano para supervisar que las escuelas incorporadas realicen la enseñanza conforme al método de la Pedagogía Científica y por lo tanto cuenten con las condiciones de ambiente (aulas, talleres y jardín), material didáctico Montessori y personal docente (guías y asistentes) así como la formación de ese personal. Por lo tanto la AMI es el órgano rector de dirigir y preservar el legado de Montessori en cuanto a los propósitos que ella siempre señaló: continuar su obra con la pureza y

originalidad y dirigir este desarrollo hacia los intereses de los niños (Comunidad Niños Montessori Del Valle-Narvarte, 2003).

En 1974 dicha organización estableció el Programa de Capacitación de Entrenadores, orientado a formar maestros AMI, programa que sigue vigente con la denominación Programa de Formación de Capacitadores. Asimismo en 1980 inició el entrenamiento para asistentes a la infancia, mejor conocido como Comunidad Infantil y en 1983 impartió cursos en: Londres, Osaka, México y varias ciudades de los Estados Unidos de Norteamérica. En la actualidad cuenta con cursos acreditados en treinta y cinco países, considerando el Programa de Formación de Entrenadores para la capacitación del personal en los tres niveles con los que se trabaja en una escuela Montessori: Asistentes a la Infancia o Comunidad Infantil (0-3 años), *Casa dei Bambini* o Casa de los Niños (3-6 años) y Taller I y II o Primaria (6-12 años) (AMI, 2013, pp. 2-3).

De manera particular, podemos señalar que la AMI garantiza la continuidad y difusión de la obra Montessori a través de tres instancias: El establecimiento de los Educadores sin Fronteras, la creación de un Centro de Estudios Internacionales y la Organización de los Archivos Existentes, que auxilian, coordinan y supervisan actividades como la:

Orientación y guía para cursos de entrenamiento AMI, Coordinación de los programas de entrenamiento de los Centros AMI, Organización de Congresos Internacionales, Conferencias y Actualizaciones, Afiliación a las Asociaciones Montessori [y] Publicación de la revista "Communication", del boletín AMI, y la administración de su página de internet (AMI, 2013, p. 1).

Los objetivos específicos de esta asociación que difunde y vigila la aplicación fiel del método y filosofía Montessori en tiempos actuales, se señala los siguientes:

- a. La defensa de los derechos del niño en la sociedad, y dar a conocer la importancia de los niños para el progreso de la civilización;

- b. Dar a conocer las leyes naturales de crecimiento, con el fin de ayudar a que el niño se desarrolle de forma natural en la familia, la escuela y la sociedad;
- c. Despertar la opinión pública con respecto a la dignidad moral del niño [...]para dejar en claro la verdadera naturaleza de la responsabilidad de los adultos hacia el niño como trabajador, cuya actividad espontánea produce al hombre adulto;
- d. Difundir y defender los principios pedagógicos y prácticas formuladas por la Dra. María Montessori, que garantizan la independencia de la personalidad del niño a través de las etapas sucesivas de crecimiento hasta que alcance por completo su desarrollo normal por medio de su propia actividad;
- e. Proporcionar todas las oportunidades posibles para que los niños se desarrollen normalmente, en donde todos los adultos vivan en armonía y cooperación con los niños, unificando así las dos fases fundamentales de la vida humana, para abrir el camino a una mayor y más pacífica civilización;
- f. Funcionar como un movimiento social que se esfuerce por obtener el reconocimiento de los derechos del niño en todo el mundo, sin distinción de raza, religión, creencias políticas y sociales, la cooperación con otros organismos y organizaciones que respondan al desarrollo de la educación, los derechos humanos y la paz (AMI, 2013, pp. 3-4).

En lo referente al establecimiento de escuelas Montessori en México, podemos indicar de manera breve, que en 1962 con el regreso de la maestra Colmenero a nuestro país y de manera específica al Estado de Chihuahua, trae consigo la revisión y estudio de la filosofía y el método Montessori para instalar una escuela bajo los preceptos de esta orientación pedagógica. Esto permitió en corto tiempo la apertura de dos escuelas Montessori más, una en Ciudad Juárez y la otra en Saltillo y al cabo de tres años, en la capital del país se instalan las escuelas Montessori Kalpilli y Montessori de la Ciudad de México. Con cinco escuelas Montessori en el país, en 1971 se decidió por parte de este grupo traer al país a un Entrenador certificado por la AMI en Casa de los Niños, para capacitar al personal de estas escuelas y personas interesadas en este tipo de curso. Estos sucesos impulsaron la creación de:

...la Escuela Centro de Estudios Montessori A.C., [...] en 1977 [...] la Asociación Montessori Mexicana A.C. (AMME), [...] el Centro de Estudios de Educación Montessori A.C., [...] centro, mejor conocido por sus siglas CEEMAC [...] que entrenó durante más de 30 años,

hasta 2008, a guías de Casa de los Niños bajo la supervisión de la Association Montessori Internationale (AMI). [...] también se impartieron varios cursos AMI de Asistente a la Infancia (Comunidad Infantil), a cargo de la entrenadora italo-mexicana Silvia Carbone Singh [...] así como los primeros entrenamientos de Taller con validez nacional, seminarios y encuentros Montessori (SAMAC, 2015, párr. 4)

Con el auge de las escuelas Montessori en nuestro país, se tuvo la necesidad de capacitar a más personal de estas instituciones escolares, por lo que la AMI abrió una sede en México para ofertar el diplomado Montessori que avala al profesional como guía Montessori. Estas sedes son: Centro de Entrenamiento Montessori, Sociedad Afiliada México A.C. (SAMAC) y la Asociación Montessori de México A.C., ubicadas en la Ciudad de México; Formación Pedagógica Montessoriana Educación Para la vida, ubicada en Cancún, Quintana Roo; Instituto Paolini de Puebla A.C.; Instituto Montessori De México A.C. (IMMAC) en Cuernavaca, Morelos y el Instituto Montessori Internacional de Querétaro.

Todas las escuelas Montessori establecidas en la República Mexicana están regidas por la AMI en cuanto a las especificaciones para trabajar el propio método y el uso del material didáctico. Asimismo deben cumplir la legislación y normativa que la SEP dicta para las instituciones de educación básica, sean oficiales o privadas.

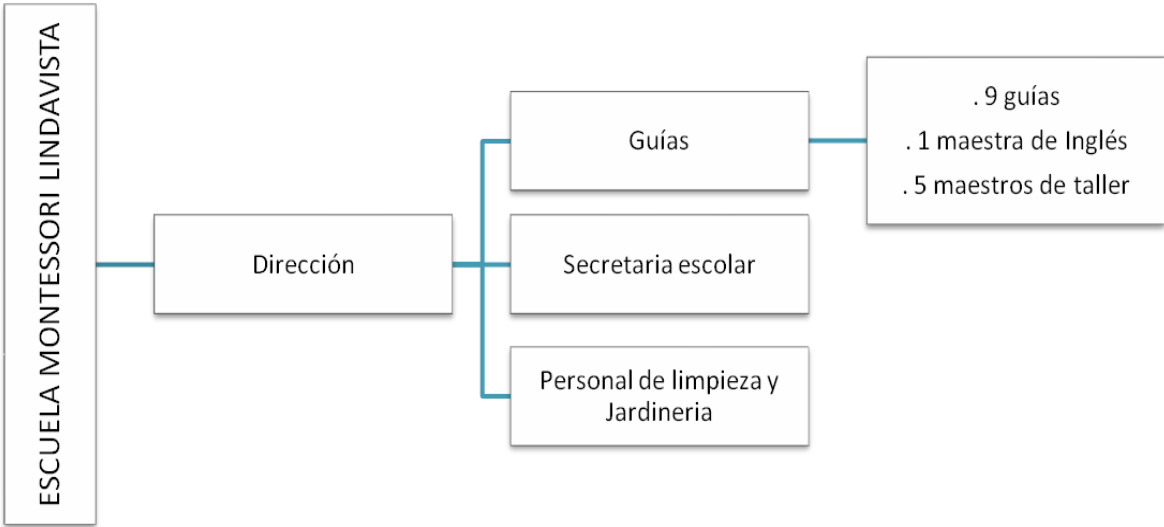
Por lo tanto de manera específica, se dicta:

Es obligación de las escuelas particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios de la SEP, cumplir con los planes y programas de estudio y brindar atención educativa en un contexto inclusivo y de Educación para Todos. Preescolar y Primaria utilizarán en forma sistemática durante el ciclo escolar, los libros de texto gratuitos que otorga la SEP, la documentación oficial y el sello de la escuela solicitado y autorizado por la DGOSE (Dirección General de Operación de Servicios Educativos) (SEP, 2011, p. 90).

Establecida esta normativa, todas las escuelas de educación básica particulares deben seguir estos lineamientos, independientemente de su afiliación pedagógica. En el caso de la Escuela Montessori Lindavista, presuponemos que su proyecto educativo debe presentar y establecer las debidas correspondencias entre los lineamientos del método Montessori y los establecimientos que dicta y requisita la SEP para que su propuesta de enseñanza sea inclusiva y tenga validez oficial.

Para ello, el organigrama de la institución es el siguiente:

Organigrama

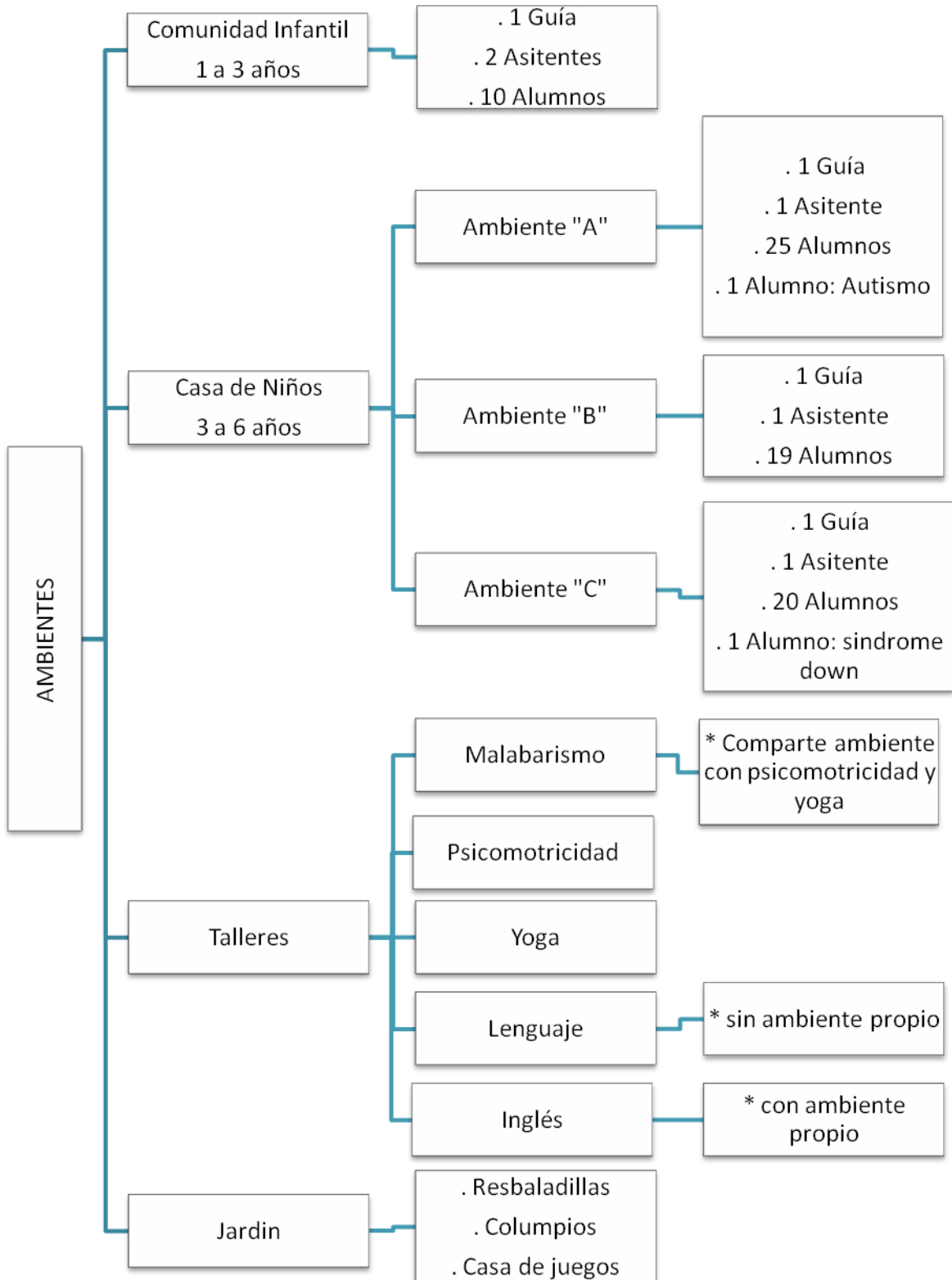


La escuela Montessori Lindavista se encuentra ubicada al norte de la Ciudad de México, el cargo de la dirección de la escuela lo tiene la dueña y fundadora desde el año 1979 en que este centro escolar inició su servicio educativo como miembro

de la Asociación Montessori A.C., obteniendo su incorporación a la SEP el 23 de agosto del 2005.

Como se puede observar en el organigrama, la estructura del centro es muy sencilla, siendo el órgano rector la dirección, de quien dependen directamente el personal docente, que en las escuelas Montessori, se le denomina guías, además de una maestra de inglés y 5 docentes para los talleres. Asimismo, la dirección determina y supervisa las funciones de la secretaria escolar y del personal de limpieza.

Diagrama Ambientes, personal docente y alumnos



La escuela Montessori Lindavista tiene la estructura que dicta la Asociación Montessori A.C., por lo tanto los ambientes, denominación particular conforme a lo que establece la Escuela Montessori, refiere a los espacios físicos del inmueble de la escuela o lo que comúnmente se conoce como salones, así como a las áreas o zonas específicas dentro de éstos, para las actividades y trabajo de: matemáticas, lenguaje, sensorial, exploración y vida práctica. Asimismo como parte del ambiente, debe haber mobiliario acorde al tamaño de los niños y material didáctico como lo dicta el método Montessori o Pedagogía Científica. Toda esta situación debe presentar orden y se modifica por parte de la Guía, para propiciar la actividad y conocimiento de cada uno de los niños que asisten según su edad a Comunidad Infantil o Casa de Niños.

De manera general, se puede indicar que el inmueble de la escuela es una casa que cuenta con dos plantas, una cocina y sanitarios para el personal docente y administrativo, otro general para los alumnos y en cada ambiente también hay un sanitario particular. Asimismo hay un área de jardín, en el que se imparten algunos talleres.

- Comunidad Infantil. Cuenta con un espacio amplio, mobiliario adecuado y material didáctico completo. En este ambiente juegan y trabajan diferentes actividades 10 alumnos de 1 a 3 años de edad y quien los orienta es una guía que cuenta con el apoyo de dos asistentes
- Casa de niños. En el diagrama aparecen tres ambientes “A”, “B” y “C”, cada uno al igual que el de Comunidad Infantil cuenta con un espacio, mobiliario y material didáctico completo. En cada uno interviene una guía que cuenta con el apoyo de una asistente y el número de alumnos varía, de manera que en el A, asisten 25 alumnos y uno de ellos tiene diagnóstico de autismo; en el B asisten 19 y en el C, asisten 20 y uno de ellos presenta Síndrome Down. El número total de alumnos de Casa de Niños es de 64 y su rango de edad es de 3 a 6 años.

Es importante señalar que los 3 ambientes (A, B y C) no cuentan con un espacio lo suficientemente amplio para el número de alumnos que participan en cada uno, pensando en las diversas actividades que pueden realizar según sean sus intereses y las áreas (matemáticas, lenguaje, sensorial, exploración y vida práctica) que debe integrar cada uno de estos ambientes. De manera especial los ambientes A y C tienen más alumnos y en cada uno asiste un niño con discapacidad. En el A, el niño presenta autismo y la escuela le requirió a los padres una vez que llevaron el diagnóstico, que el alumno asistiera a la escuela en compañía de una maestra de apoyo, a quien comúnmente se llama “maestra sombra”.

- Talleres. Son cinco talleres los que se imparten en esta escuela Montessori, el de malabarismo, yoga y psicomotricidad una vez por semana, el de lenguaje dos veces y el de inglés se imparte todos los días. Se desconocen las razones o argumentos por las cuales se imparten: malabarismo y yoga, si bien puede entenderse que el de psicomotricidad, lenguaje e inglés permiten habilitar diferentes destrezas tanto de coordinación como de extensión y equilibrio en el caso de psicomotricidad y en los otros dos, se habilitará la articulación, pronunciación, intención comunicativa, imitación, memoria, etcétera. Sin embargo no existe una fundamentación de la impartición de estos talleres y los ambientes en los que se trabaja son reducidos.
- Jardín. Este espacio no es del todo amplio y es utilizado para los talleres antes mencionados.

En la siguiente tabla se presentan datos sobre el nivel educativo de los docentes de talleres y las guías que conforman la plantilla de la escuela Montessori Lindavista, así como edad y la función que realizan.

Tabla 4

Personal docente			
Guía / maestro	Edad	Formación	Sexo
Guía 1	42	Licenciatura en psicología	Femenino
Guía 2	30	Licenciatura en Educación y Diplomado Montessori casa de niños	Femenino
Guía 3	47	Licenciatura en educación y Montessori casa de niños	Femenino
Guía 4	48	Licenciatura en educación	Femenino
Guía asistente 1	30	Diplomado Guía Montessori casa de niños	Femenino
Guía asistente 2	39	Diplomado Guía Montessori taller, casa de niños	Femenino
Guía asistente 3	43	Diplomado Guía Montessori casa de niños	Femenino
Guía asistente 4	41	Diplomado Guía Montessori casa de niños	Femenino
Guía asistente 5		Diplomado Guía Montessori casa de niños	Femenino
Inglés	28	Curso de Cambridge	Femenino
Lenguaje	29	Psicóloga	Femenino
Yoga	26	Curso de Yoga	Femenino
Psicomotricidad	28	Psicóloga	Femenino
Malabarismo	26	Educación física	Femenino
	24	Educación física	Masculino

Por los datos de la tabla, el personal docente de esta escuela lo conforman: 4 guías o docentes responsables de los ambientes de Casa de niños y Comunidad Infantil, quienes tienen estudios de licenciatura; 5 guías asistentes con Diplomado Montessori Casa de niños; 6 maestros de talleres, 2 con estudios de Educación Física, 2 con estudios de licenciatura en Psicología, una con certificación de Cambridge y la última con curso de yoga. Del total de docentes no se tiene el dato si los que tienen estudios a nivel profesional, cuentan con el grado, asimismo quienes cursaron diplomado, no se tiene el dato si esto lo reconoce o valida la SEP, al igual que la docente que tiene certificación de Cambridge. Esto nos sugiere que bajo la normativa de la Asociación Montessori, A.C esta escuela cumple con los requisitos del método Montessori, sin embargo con los que especifica la normativa de la SEP pensamos que no todo el personal cuenta con el perfil y estudios adecuados.

CAPÍTULO 3

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN UNA ESCUELA MONTESSORI: EL CASO DE LA ESCUELA LINDAVISTA

Realizar una investigación en el ámbito de la IE exige tener en claro cuál es la intencionalidad que se persigue y asimismo el método a seguir, lo que en conjunto permitirá determinar las fuentes para realizar el acopio de la información y por consiguiente las técnicas e instrumentos idóneos para obtener el mayor número de datos, referencias, experiencias, vivencias y demás información, que posibilite el dar cuenta de esa realidad que queremos conocer, comprender y explicar.

En este sentido, el realizar prácticas profesionales en una escuela permitió abordar nuestra inquietud, que una vez problematizada se concretó en un proyecto de titulación, con el cual pudimos llevar a cabo cada una de las actividades programadas para finalmente presentar el presente trabajo.

Es así que este capítulo se divide en seis apartados, el primero abordará de manera breve qué es el método de estudio de caso, y en los siguientes cinco apartados se explicará cada una de las fases que conforman la propuesta con la que realizamos el proceso de: seleccionar el caso, elaborar preguntas, localizar las fuentes de información, analizar e interpretar el caso y presentar el informe.

3.1. El método de estudio de caso

El estudio de caso es uno de los métodos de tipo cualitativo que posibilitan la interpretación y comprensión de una realidad social, es decir:

...los métodos cualitativos no manipulan ni “controlan”, sino que *relatan* hechos, y han demostrado ser efectivos para estudiar la vida de las personas, la historia, el comportamiento, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales y las relaciones de interacción [Por lo tanto] la aproximación a la realidad se lleva a cabo “desde

dentro”, junto con las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades” (Bisquerra, 2009, p. 294).

La investigación cualitativa no intenta medir y cuantificar un fenómeno, sino entender su naturaleza, sus causas y explicaciones; profundizar en las manifestaciones; detectar e identificar todos los elementos que lo constituyen y caracterizan para comprenderlo y finalmente explicarlo.

En este sentido, el estudio de caso “...es un método [orientado] a la comprensión en profundidad de un objeto, hecho, proceso o acontecimiento en su contexto natural” (Rovira, 2004, p. 11), es decir es “...el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2007, p.11).

En la bibliografía sobre metodología para la investigación, se indica que existen tipos de estudio de caso, por lo que para mencionar esta tipologización, expondremos la que sugieren los siguientes autores.

Stake propone 3 tipos considerando sus objetivos: el *estudio intrínseco*, que se orienta a una mayor comprensión del caso, por lo que el informe o producto de la explicación será descriptivo; el *estudio instrumental*, en el que el caso es un instrumento para analizar y comprender un aspecto teórico y el *estudio colectivo* de casos, en el que se dirige a realizar un estudio intensivo de varios casos para dar cuenta de las diferencias (*Apud.*, Sabariego, Massot y Dorio en: Bisquerra, 2004, pp. 312-313).

Merriam también propone 3 tipos, considerando las características del informe final: el *estudio de casos descriptivo*, cuyo informe debe ser detallado, sin fundamentar teóricamente y sin formular hipótesis; el *estudio de casos interpretativo*, cuyo informe consistirá en descripciones densas que se analizarán de manera inductiva para establecer categorías conceptuales con las que se afirmen o nieguen los establecimientos teóricos y el *estudio de casos evaluativo*,

que conformará el informe con la descripción y explicación, evaluando asimismo para la toma de decisiones (*Apud.*, Sabariego *et al.*, en: Bisquerra, 2004, pp. 314-315).

De manera particular, Álvarez, indica que en el marco de la investigación educativa, se pueden emplear 4 tipos de estudio de caso: a) el descriptivo-interpretativo, en cuyo reporte se describe el proceso de una etapa de la vida del caso, haciendo relevantes los aspectos considerados en la delimitación e intencionalidad investigativa; b) el evaluativo-interpretativo, que se orienta al acopio de información que permita la emisión de juicios valorativos y se propongan propuestas de cambio, considerando las limitaciones y alcances; c) el de intervención-descriptivo, que consistirá no sólo en describir lo que pasó con el caso, sino organizar el proceso para dar cuenta de la intervención en el mismo y los resultados obtenidos y d) el de intervención-evaluativo, que implica la evaluación de la intervención en un caso (2010, *s.p.*).

Considerando las caracterizaciones de las tipificaciones señaladas, el estudio de caso a realizar será del tipo descriptivo-interpretativo porque la finalidad es explicar si la Escuela Montessori Lindavista cumple con los preceptos pedagógicos del método Montessori o Pedagogía Científica y asimismo con las características y principios de los modelos de la Integración/Inclusión Educativa que la SEP ha retomado para que las escuelas de educación básica del país den respuesta a las necesidades educativas de la diversidad de alumnos que asisten a estos centros escolares.

Por lo tanto para realizar este tipo de estudio de caso, se consideró pertinente seguir las fases que proponen Montero y León porque nos permitieron tener claridad en las condiciones para acopiar, sistematizar y analizar la información, así como el centrarnos en los aspectos relevantes para la explicación del proceso que implicó este caso. Las fases propuestas son:

- 1) La selección y definición del caso.
- 2) La elaboración de una lista de preguntas.
- 3) La localización de las fuentes de datos.
- 4) El análisis e interpretación del caso.
- 5) La elaboración del informe (*apud.*, Sabariego *et al.*, en: Bisquerra, p. 315).

3.2. Selección y definición del caso

Esta fase consiste en explicar cómo es que se seleccionó y definió el caso, por lo tanto podemos decir:

Como alumnas de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, en los dos últimos semestres cursamos la Opción de Campo, denominada Integración/Inclusión Educativa que se conforma de 10 seminarios orientados a revisar aspectos conceptuales, metodológicos y técnico-instrumentales de lo que implica la intervención pedagógica bajo estos modelos educativos que ha retomado la SEP para dar respuesta a los requerimientos particulares de alumnos con NEE de las escuelas de educación básica, presenten o no alguna discapacidad.

En este sentido, uno de los objetivos de esta Opción de Campo es que los alumnos registrados, realicen prácticas profesionales en alguna escuela de educación básica, sea oficial o privada o bien en alguno de servicios de apoyo con los que cuentan las escuelas regulares oficiales, para conocer cómo estas instituciones educativas, entienden el modelo de la Integración/Inclusión Educativa y proceden bajo los principios y la normativa que dicta la SEP para dar respuesta a las NEE de los alumnos que presentan alguna dificultad para acceder a la propuesta curricular regular y enfrentan problemas para su participar en las diferentes actividades escolares.

Por lo tanto para realizar estas prácticas profesionales, cada alumno de esta Opción tendrá que seleccionar una escuela de educación básica o servicio de apoyo, para solicitar el ingreso y asistencia los días viernes de cada semana, durante el periodo de los dos últimos semestres de la licenciatura, contando con el apoyo y respaldo del coordinador de la opción para la elaboración y firma de oficios. De esta manera se sigue un procedimiento administrativo, según sea la escuela y los requisitos que establezca, para que de manera formal el alumno de esta opción realice las prácticas profesionales y aproveche esta experiencia y aprendizaje, para elaborar, registrar y desarrollar un estudio de caso como proyecto para la titulación y obtención del grado.

Quienes sustentamos este trabajo, nos dimos a la tarea de buscar una escuela particular, para presentar nuestra solicitud porque supusimos que en las escuelas y servicios de apoyo de educación básica del sector oficial, los trámites serían mayores y el procedimiento administrativo más tardado. Al pensar en una escuela particular, determinamos que fuera una escuela Montessori porque podría brindarnos experiencias singulares e información sobre cómo logran trabajar en una institución que sigue el método de enseñanza Montessori y ver si cumple con el modelo de la EI que instituyó la SEP desde el 2011. Aunque es preciso señalar que algunas escuelas particulares desconocen este modelo y siguen el anterior que es de la Integración educativa. En este sentido ambos modelos tienen como base la concepción de Educación para Todos, por lo que la escuela debe dar respuesta, es decir atender cualquier requerimiento especial o necesidades especiales de los alumnos, presenten o no alguna discapacidad. Es así que partíamos de la idea de suponer afinidad de estos modelos con el método Montessori, ya que su autora lo estructuró y fundamentó con la experiencia de la observación, experimentación y guía de niños que presentaban discapacidad y problemas de aprendizaje (*Vid., supra*).

Por lo tanto iniciamos la búsqueda de una escuela montessoriana para solicitar se nos permitiera realizar prácticas profesionales, pero lograrlo no fue tarea sencilla,

porque en varias escuelas rechazaron nuestra solicitud, argumentando que no pertenecíamos a la AMI² o que al ser dos personas, sólo podían admitir a una. Estas negativas nos llevaron a ampliar el área de búsqueda, por lo que recorrimos diferentes zonas de la ciudad, hasta que finalmente encontramos la Escuela Montessori Lindavista que se ubica en la zona norte. En ésta nos entrevistó la directora, a quien le expusimos nuestra solicitud, comentando nuestro interés como estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, de poder aprender y colaborar en tan significativa labor formativa. Ella de manera atenta nos escuchó y aceptó nuestra solicitud, comentándonos que le gustaría que se diera a conocer el método Montessori en otros ámbitos institucionales por lo que nosotras podríamos difundir esta información en nuestra comunidad universitaria. Asimismo indicó que nuestra solicitud empataba con el trabajo que realizaba su escuela, porque era una escuela integradora³

De manera inmediata nos integramos a esta escuela iniciando nuestras prácticas el 28 de septiembre del 2012, asistiendo todos los viernes conforme al calendario establecido por la SEP para el ciclo 2012-2013. Durante las dos primeras sesiones, la directora de la escuela nos pidió que realizáramos observaciones de manera conjunta en los ambientes de Casa de Niños, y después nos ubicó a una en el ambiente A y a la otra en el B, por lo que esta disposición nos permitiría acopiar, sistematizar y analizar información de cómo se conducía la enseñanza en este tipo de escuela y cómo proceden las guías para atender y apoyar a los dos niños que presentan discapacidad, conforme al modelo de la IE, teniendo en cuenta que la directora de la escuela había reportado que la escuela era integradora.

² Algunas de las Escuelas Montessori afiliadas a la AMI sólo aceptan a practicantes de su propia asociación, por lo que nos pareció contradictorio a los planteamientos hechos por María Montessori.

³ Esta información fue retomada de la entrevista que nos hizo la directora de la escuela.

Es así como seleccionamos a la Escuela Montessori Lindavista como caso, definiendo que nos interesaba saber cómo procedía para integrar a los alumnos que presentaban alguna discapacidad y necesidades educativas especiales.

3.3. Elaboración de una lista de preguntas

En ésta, se formulan interrogantes con la finalidad de precisar el ámbito a indagar y los aspectos que lo conforman, las que se emplearán como ejes de análisis, que orientaran el acopio de la información sobre el proceder de la escuela para integrar a los alumnos que presentan alguna discapacidad.

La pregunta general de la que partió nuestro estudio de caso fue: *¿Cuál es el procedimiento que sigue la Escuela Montessori Lindavista para integrar a los alumnos que presenta discapacidad?*

Pregunta general que de acuerdo con León y Montero se debe desglosar, de lo que resultaron las siguientes preguntas:

- ¿El personal docente de la Escuela Montessori Lindavista conoce los fundamentos, principios y conceptos de la Integración Educativa?
- ¿En la enseñanza que realiza esta escuela, que prácticas corresponden al Modelo de la Integración Educativa?
- ¿En los casos de alumnos que presentan alguna discapacidad, esta escuela procede a detectar sus necesidades educativas especiales y realiza algún plan de intervención?
- ¿Cuál es la formación del personal docente de esta escuela para apoyar a los niños que presentan alguna discapacidad?

3.4. Localización de las fuentes de datos

El estudio de caso, como uno de los métodos de tipo cualitativo, "...la obtención de la información [...] se efectúa partiendo de la idea que el investigador socialmente situado, crea a través de su interacción con la realidad" (Ruiz, *apud.*, Massot, Dorio y Sabariego en: Bisquerra, 2004, p. 330), es decir obtiene y analiza datos de la situación, que implican significados, a través del uso de varias técnicas de manera alternativa y complementaria.

Las técnicas empleadas para el acopio de la información pueden ser: directas o interactivas e indirectas o no interactivas. Las primeras, permiten la obtención de información de forma directa con los informantes clave del contexto. El empleo de estas técnicas será durante el trabajo de campo y consistirán en observar y entrevistar a las personas que forman parte ese contexto. Las segundas, "...agrupan la lectura de documentos [...] que recogen la evolución histórica y la trayectoria de comportamiento, de funcionamiento y de organización de la realidad, [así como] las percepciones escritas sobre esa situación (Massot *et al.*, en: Bisquerra, 2004, p. 331).

De las técnicas directas o interactivas, optamos por emplear la observación participante y la entrevista semi estructurada que explicaremos más adelante.

La observación participante consiste "...en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando. La participación completa en la vida cotidiana de la comunidad permite observar la realidad social en su conjunto..." (Massot *et al.*, en: Bisquerra, 2004, pp. 332-333).

A este tipo de observación también se le conoce como:

Observación cualitativa, investigación de campo, observación *in situ* y observación en terreno [y] consiste en la observación directa de aspectos que permitan acceder al conocimiento de comportamientos, ejecución de obras, existencia y adecuación de equipamiento adquirido, de procedimientos institucionales e interacciones de distintos actores (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2005, p. 113).

Este tipo de observación nos permitiría registrar información sobre los aspectos que implican las interrogantes antes formuladas, con la finalidad de acopiar el mayor número de datos e intercambios con los actores sociales de esta comunidad escolar, no obstante de la advertencia de la directora de esta institución, de que no podríamos tomar ninguna fotografía, ni grabación, así como intervenir directamente con los niños y con sus familias.

Para el registro de la observación *in situ* consideramos que el más conveniente serían las *notas de campo*, "...registro narrativo más utilizado [en este tipo de observación y] consiste en una descripción-narración de los acontecimientos desarrollados en una situación natural" (Massot *et al.*, en: Bisquerra, 2004, p. 336). De manera específica McKernan propone las *notas de campo observacionales*, indicando que:

...son notas que tienen que ver con los acontecimientos experimentados mediante la escucha y la observación directas en el entorno [...] se centran en la descripción más que en la interpretación y se deben hacer con la mayor precisión posible. [...] Cada nota observacional representa un suceso o acontecimiento, se aproxima al quién, qué, cuándo y cómo de la acción observada (1999, p. 115).

El periodo en que se realizó la observación participante en la Escuela Montessori Lindavista, registrando la información en notas de observación, fueron los viernes desde septiembre del 2012 a julio del 2013.

Para complementar la técnica de la observación participante, se empleó la entrevista:

...técnica con identidad propia [...] cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando. [...] Existen distintas modalidades [...] entrevistas según su estructura y diseño (estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas) y entrevistas según el momento de

realización (iniciales o exploratorias, de desarrollo o de seguimiento y finales) (Massot *et al.*, en: Bisquerra, 2004, p. 336).

En lo que respecta a la modalidad, se seleccionó la semiestructurada porque parte de un guión que se determina previamente y con relación a la información que se desea obtener. Las preguntas en esta modalidad de entrevista, se elaboran de manera abierta porque así permitirán que el entrevistado ofrezca información más detallada y diversa. Con respecto al momento de su realización, convenimos que fueran exploratorias, porque su objetivo es identificar aspectos característicos y relevantes de la situación cuando aún no se está familiarizado con el contexto (Massot *et al.*, en: Bisquerra, 2004, p. 337-338).

No obstante nuestra selección de la técnica de la entrevista, tuvimos que cambiarla con el cuestionario abierto, porque la directora del plantel, no permitió que entrevistáramos al personal docente, sin embargo le presentamos el cuestionario y accedió para que lo aplicáramos. En este sentido, hay que recordar que McKernan, indica que los cuestionarios son:

...una forma de entrevista por poderes, que suprime el contacto cara a cara con el entrevistador [y consiste en] preguntas escritas que requieren respuestas. A la persona que responde se le presenta una lista preestablecida de preguntas que pueden ser de naturaleza abierta o cerrada (1999, p. 145).

El día que se aplicó el cuestionario al personal docente fue el viernes 12 de octubre del 2012 donde de forma muy general se les pregunto sobre su profesión, su tipo de formación, sus conocimientos sobre las NEE, la IE y la EI.

Finalmente pensamos en la posibilidad de revisar algunos planeaciones, elementos curriculares, horarios, etc... sobre la institución y en este sentido, retomarlos para su análisis, porque son "...una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto [...] a la que quizás no se tenga acceso a través de otros medios" (Del Rincón *apud.*, Massot, Dorio y Sabariego en: Bisquerra, 2004, p.

349), sin embargo no se nos permitió ningún programa o proyecto escolar, ninguna planeación escolar y asimismo ningún expediente de los alumnos. Por lo que tuvimos que basarnos en las observaciones, conversaciones y el cuestionario realizado.

Una vez que especificamos las técnicas y los instrumentos para la obtención y registro de la información, las fuentes detectadas fueron: los ambientes y talleres de la Escuela Montessori Lindavista, su personal docente, los alumnos y algunos documentos de tipo oficial que la directora quisiera facilitar.

3.5. Análisis e interpretación del caso

Para realizar esta fase, seguimos el procedimiento que plantean Massot *et al.*, quienes sugieren reducir el cúmulo de la información acopiada, por medio de la selección y focalización de los datos en unidades de significado o categorías, de acuerdo con los criterios temáticos determinados. Éstos tienen relación con la formulación de preguntas (fase 3.3.), por lo tanto la reducción de la información resume el procedimiento del análisis de datos cualitativos, que consiste en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en el conjunto de narraciones sistematizadas. En este sentido, una vez establecidas las categorías, se les asigna un código y se agrupan los segmentos de información conforme a cada uno, con la finalidad de identificar patrones, regularidades, inconsistencias, incoherencias y discontinuidades, que será la base para organizar y explicar la comprensión del caso (En: Bisquerra, 2004, p. 358).

Considerando lo anterior, las categorías y los códigos establecidos son los siguientes:

Categoría	Código
1) Conocimiento sobre los fundamentos, principios y conceptos del modelo de la Integración Educativa	CIE
2) Prácticas del modelo de la Integración Educativa	PIE
3) Detección de NEE y plan de intervención	NEE/PI
4) Formación profesional para atender y apoyar a niños con discapacidad	FP

Con respecto a la primera categoría: Conocimiento del personal docente de la Escuela Montessori Lindavista sobre los fundamentos, principios y conceptos del modelo de la Integración Educativa (CIE), debemos indicar que tal como se planteó en el primer capítulo de este trabajo, el modelo o propuesta de la IE se retomó en México desde 1993 y en 1996 la SEByN inició el Proyecto Nacional de Integración Educativa, logrando buenos resultados en términos de las experiencias positivas en las diferentes entidades del país para la IE de alumnos con NEE, de tal manera que en 2001 la SEP formalizó que este proyecto se convirtiera en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa.

No obstante de los logros con la IE, desde los inicios del nuevo siglo, los organismos internacionales como la UNESCO y la ONU convocaron a diferentes reuniones y foros para discutir sobre problemáticas como la desigualdad y exclusión de sectores vulnerables de la población a nivel mundial. Estas problemáticas llevaron a compromisos de los países participantes para establecer estrategias y políticas públicas en pro de la inclusión, que de manera particular en el ámbito educativo y social se concretó en el modelo de la EI. Por lo tanto en nuestro país en 2011 con la Reforma Integral de la Educación Básica, y el Acuerdo 592 que fue publicado en el Diario Oficial de la Federación, se inscribieron los principios de la EI como decisión de política educativa,

expresándose en el Plan de Estudios de Educación Básica del 2011 con el apartado “Favorecer la inclusión para atender a la diversidad” (SEP-DEE, 2011, p. 35).

Esta explicación tiene como finalidad, indicarle al lector que para el 2012, año en que se documenta el presente caso, en las escuelas de Educación Básica, fueran oficiales o particulares, la propuesta oficial de la SEP retomaba el modelo de la EI, el que para muchas de estas instituciones era desconocido y confundían sus preceptos con los planteamientos de la IE. Ante esta situación, la Escuela Montessori Lindavista, según reporte de la directora, era una escuela integradora, aseveración que nos llevó a inferir que desconocían el modelo de la EI, razón por la cual, determinamos que esta primera categoría se orientara a indagar y explicar si el personal docente de este centro escolar conocía los planteamientos del modelo de la IE.

En el cuestionario aplicado al personal docente (guías titulares y asistentes) el 12 de octubre del 2012, se indicó en la pregunta 5. ¿Qué entiende usted por integración educativa? y las respuestas fueron:

1. Desarrollo de un niño con problema de aprendizaje.
2. Incluir a todos los niños.
3. Incluir a todos los menores, en todo lo funcional para poder desarrollarlo.
4. No lo sé.
5. Es la inclusión de alguna persona a otro nivel.
6. Es la unión de un grupo de alumnos dentro de un salón de clases.
7. Es la integración de dos o más personas.
8. Es la manera en la que se educa dentro de un salón de clases.
9. [sin respuesta]
10. No entiendo lo que significa pero tiene que ver sobre incluir a todos los niños dentro del ambiente de manera igualitaria y respetándolos. (Ver Anexo 2.)

Como podemos leer, ninguna respuesta es cercana a lo que se estableció como definición de la IE en el segundo apartado del primer capítulo del presente trabajo,

tampoco refieren alguno de los fundamentos, ni principios y conceptos solicitados. Lo que sí se demuestra es confusión al contestar con el término inclusión, cuando son acepciones con significados diferentes. Por lo tanto podemos confirmar este desconocimiento y confusión, al revisar que las respuestas que las encuestadas dieron a la pregunta No. 19 del citado cuestionario: ¿Podría indicarnos qué entiende usted por inclusión educativa?, fueron las mismas que escribieron para la pregunta 5.

No obstante de estos resultados, revisamos la página web de esta escuela para indagar si en la información que ofrecían, se indicaba su postura y algunos de los planteamientos de los modelos de IE y EI. El resultado fue que no encontramos ningún elemento sobre estos modelos, ni tampoco alguna línea en la que se asumieran como escuela integradora (Montessori Lindavista, 2005).

Por lo tanto, podemos señalar que en ningún momento de nuestras prácticas e interacción con las guías hubo por parte de ellas algún comentario o explicación y mucho menos preguntas sobre qué es y en qué consiste la IE, por lo que nuestra conclusión sobre esta primera categoría es que el personal docente de la Escuela Montessori Lindavista desconoce los fundamentos, principios y conceptos de la IE.

Para la segunda categoría: Prácticas del modelo de la IE (PIE), debemos anticipar que si en la anterior categoría, concluimos que el personal docente de esta escuela desconoce los fundamentos, principios y conceptos de la IE, el plantear una categoría sobre las prácticas de este modelo, podría pensarse como una incongruencia, sin embargo la planteamos porque debemos recordar que la escuela es tipo Montessori y que el método de la Pedagogía Científica lo inició su autora con niños que presentaban retraso mental, lo que después de observarlos por mucho tiempo, estableció como importante: respetar sus intereses, su ritmo, tenerles paciencia y conocerlos para intervenir en el ambiente, con la intención de motivarlos y apoyarlos con el uso de materiales para lograr aprendizajes.

En este sentido, Montessori propuso usar este método con niños normotípicos y su resultado fue ampliamente positivo, lo que llevó a que se retomara como la base para la enseñanza en las escuelas Montessori que se han establecido en varios países, como es el caso de la Escuela Montessori Lindavista. Por lo tanto, esta escuela al realizar la enseñanza de acuerdo a lo que dicta el método Montessori, debe desarrollar una práctica que puede tener relación con el modelo de la IE porque en éste, también es importante respetar el ritmo de cada alumno, considerar sus particularidades y brindarles apoyos para acceder a la propuesta curricular.

Con base en este presupuesto, revisamos nuestro acopio de información, producto de las observaciones realizadas en los ambientes A, B y algunos talleres, por lo que exponemos lo siguiente:

La interacción entre los alumnos y docentes es importante tanto para el método Montessori como para el modelo de la IE, en este sentido una de las actividades que realizan los alumnos en común en la escuela Montessori Lindavista es la hora de la comida, en la que el día 26 de octubre del 2012 se observó:

Cada día interactúo con diferentes niños, ya que así ninguno se siente excluido y los voy conociendo un poco más. Durante la hora de la comida los chicos cantan una canción y dan las gracias por los alimentos, a pesar de que el colegio no predica algún credo o religión (Ver anexo 1, NC 5 del ambiente A).

El que los alumnos participen e interactúen a la hora de tomar sus alimentos, es un comportamiento natural que refleja la intención social, sin embargo quien interactúa con ellos no es la guía titular ni la suplente, sino una de nosotras. Situación importante de notar, porque la interacción y socialización de parte de los docentes para con los alumnos debe ser en todo momento formativa para el desarrollo social y cognitivo, máxime que se trata de niños que no rebasan los 6 años.

Para autores como Hobson y Trevarthen, "...el desarrollo del conocimiento interpersonal está íntimamente ligado a las experiencias de relación con otras personas, con toda su carga de elementos intersubjetivos y emocionales [...] siendo estas experiencias la fuente principal de aprendizaje" (apud., Palacios, Marchesi y Coll, 2013, p. 290).

Otro hecho significativo fue el reportado el 30 de noviembre de ese mismo año:

Este día estuve cuidando y observando con detalle a Emiliano, un niño de 3 años muy cariñoso, que se distrae con facilidad, por lo que le costaba trabajo realizar los trabajos, además si se acordaba de su mamá, se soltaba a llorar y era muy difícil contenerlo. En general fue un día tranquilo, ya que a pesar de que el niño presentaba ciertas dificultades en su concentración y control, al final logré enseñarle los materiales que solicitó Laura (guía) y poco a poco empezó a trabajar. [...] Me encantó trabajar con él y la mayoría de sus trabajos los entregó con excelencia, por lo que la guía me indicó que con él había logrado un avance (Ver anexo 1, NC 9 del ambiente A).

Es importante señalar que en el ambiente A tanto la guía titular como la asistente siempre se mostraron atentas hacia los alumnos, pero el grupo lo conformaban 25 niños, uno de ellos tenía maestra sombra, pero los 24 restantes debían ser asistidos por las dos guías, lo que representaba un arduo trabajo a pesar de que a veces una de nosotros, quien observaba en este ambiente, colaboraba en lo que me permitieran hacer, no obstante de la restricción de la directora, quien indicó que no debíamos intervenir.

El apoyar al niño con el uso del material, una vez que se observó que se distraía y le resultaba difícil seguir la actividad que explicaba la guía, evidencia la importancia de conocer las dificultades y asimismo las habilidades de cada alumno, para programar apoyos y recursos según sean los requerimientos del programa a seguir. Esto tiene relación con lo que Montessori enfatizó sobre el sentarse con cada niño para trabajar con el material que había preparado con anterioridad, lo que acompañado de paciencia y atención, daba como resultado

que los niños aprendieran a leer, escribir y realizar operaciones básicas de aritmética.

Este planteamiento no resulta antagónico con algunos de los preceptos del modelo de la IE como: el respeto a las diferencias, igualdad de oportunidad, escuela para todos e individualización de la enseñanza.

Con respecto a esta relación de reciprocidad podemos citar la observación del día 5 de octubre:

Cada mañana al llegar a clase, los niños tienen un hábito, que consiste en dejar sus morrales en un perchero y colgar sus chamarras o suéteres en un gancho, así como el ponerse sus batas. Luis Ángel es un niño con síndrome de Down y se le dificulta mucho abotonarse la bata, la guía titular se da cuenta de esto y le ayuda dándole instrucciones de cómo hacerlo hasta que él logra conseguirlo, tardaron alrededor de 10 minutos en esta actividad. El día toma su curso, clases de inglés, actividades individuales o en pareja. Es interesante ver cómo Luis Ángel interactúa con sus compañeros, ya que muestran que les gusta trabajar con él porque es muy participativo (Ver anexo 1, NC 21 del ambiente B).

El conocer las NEE de los niños cuyo desarrollo y ritmo de aprendizaje sea diferente con relación al resto de sus compañeros, es importante porque permitirá planear los apoyos y actividades para habilitar las dificultades motoras y cognitivas según sean los resultados de haber realizado previamente una evaluación psicopedagógica, entendiendo por ésta:

En el contexto de la integración educativa, la evaluación psicopedagógica debe concebirse como un proceso que aporte información útil principalmente para los profesores de educación regular, quienes podrán así orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos. En el marco de la atención a los niños con necesidades educativas especiales no se puede prescindir de una evaluación psicopedagógica cuya finalidad sea la de ofrecer elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del niño al que se evalúa, ya que con esa base se determinan las adecuaciones curriculares pertinentes (García *et al.*, 2000, p. 89).

El realizar una evaluación psicopedagógica es un requerimiento tanto del modelo de la IE como en el de la EI, porque permite como se indicó en la cita anterior tener claridad de los recursos necesarios para apoyar la enseñanza de los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de la propuesta curricular, proceso importante para programar las adecuaciones curriculares o ajustes necesarios de lo que la SEP determina como plan de estudios de educación básica. En este sentido cada escuela o centro escolar debe contar con el personal idóneo para realizar este tipo de evaluación. El sistema de educación básica regular cuenta con los servicios de Educación Especial y las escuelas particulares tendrán que tener un equipo de profesionales que cuenten con la formación y experiencia requerida para tan importante labor educativa.

Por lo tanto en relación a este requerimiento, es preciso señalar que la escuela Montessori Lindavista no cuenta con este tipo de profesionales que realicen evaluación psicopedagógica, por lo tanto el personal docente de los diferentes ambientes y talleres parten de sus conocimientos previos y experiencias en este tipo de enseñanza, lo que resultan prácticas educativas muy disímiles.

Un ejemplo de este tipo de prácticas es el observado el 23 de noviembre:

Clase de inglés, de aproximadamente 30 min. [...] al término de ésta y de manera muy informal, le pregunté (docente de inglés) qué opinaba de Diego (alumno) y ella me contestó: *es un niño muy lindo y cooperativo, aunque sí es claro que tiene algún tipo de problema, pero nadie nos dice nada, creo que su hermana (que es parte del ambiente C) tiene lo mismo, cuando cantamos ella se para y empieza a bailar y yo la dejo, y mejor nos ponemos a bailar todos. Pau me dijo que dicen que el papá tiene lo mismo que ellos, pero la verdad no sé mucho.* Ella se da cuenta de los problemas de algunos niños como en el caso de Claudio, Luis Ángel, Diego, Daniel, etc...la interrogué para saber de qué forma trabaja con ellos, a lo que ella me respondió: *por lo regular trabajo con los niños por edades, pero con ellos hago excepciones ya que su ritmo de trabajo no es igual que el de sus compañeros y ocupo dinámicas distintas de acuerdo al grupo. A veces cantamos o hacemos ejercicios corporales donde ellos tengan que señalar su cuerpo, pero eso depende del ánimo que los niños tengan porque luego de que salen del jardín, les toca clase conmigo y están cansados. Con Claudio, Diego, Luis Ángel y hasta Daniela, muchas*

veces es necesario repetir la lección o parte de ella, a la par de que reforzamos con los demás niños, pero me he dado cuenta que les gusta cantar y pues cantamos todos (Ver anexo 1, NC 27 del ambiente B).

El reporte indica que la docente de taller parte de su experiencia y observación del grupo para indicar que 5 alumnos presentan dificultades y que su ritmo de trabajo es diferente al resto del grupo, por lo que establece dinámicas diferentes. No obstante que no precisa detalles, su proceder es no excluir a los alumnos, sino hacerles partícipes de las actividades pero con apoyos y dinámicas particulares. Esta actitud y proceder podríamos decir que es propia del modelo de IE, sin embargo hubo ocasiones que constatamos prácticas muy diferentes y hasta cierto punto contrarias a lo que la directora de la escuela aseveró: *somos una escuela integradora*. En este sentido se presentan las siguientes:

Observación del 11 de enero del 2013.

En esta semana de regreso a clase los niños llegaron emocionados por todas las festividades, se les prohibió llevar cualquier tipo de juguete, ya que debido a la tradición de reyes, algunos niños suelen hacerlo. Las guías retomaron el trabajo con los niños, pero al llegar al ambiente se me informó que había una niña nueva llamada Isabella. [...] poco a poco se fue adaptando [...] En esta semana también hubo otro cambio, Diego no se encontraba con nosotros, ya que lo asignaron a otro ambiente debido a problemas con los padres de familia. De acuerdo con lo que me comentaron las guías, el niño estaba sumamente consentido por ellas (obviamente, eso no fue cierto), por lo que en su casa tenía un comportamiento difícil. Este día una de las guías de comunidad infantil me comentó algo muy desconcertante e incongruente para mí, ya que me dijo: *alguna vez fueron a la escuela para hacer un reportaje del canal 11 sobre las funciones de la escuela Montessori y la ahora directora, en ese entonces era una guía, por lo que ella y su guía asistente, decidieron que para que la escuela se viera mejor, Diego no asistiera a la escuela porque es un niño con Síndrome de Down* (Ver anexo 1, NC 31 del ambiente B).

Observación del 12 de abril del 2013:

Esta semana se integró al ambiente un niño llamado Francisco, tiene cuatro años y déficit de atención con hiperactividad, de acuerdo a lo que me notificaron las guías. Las guías no

saben cómo ayudarlo y enseñarle, ya que Paco no puede mantenerse por mucho tiempo en su asiento. Paco desespera a las guías por su mal comportamiento, les pega, les grita y no sólo a ellas, sino también a sus compañeros. Existen rumores donde la directora estuvo considerando no admitir a Paco dentro de la escuela por su comportamiento, aunque a mi parecer se contraponen con los preceptos del método y la propia escuela Lindavista (Ver anexo 1, NC 32 del ambiente B).

Observación del 17 de mayo del 2013:

Después de algunas semanas del ingreso de Isabella, ya está más adaptada al ambiente y a sus compañeros [...]. Paco continúa teniendo dificultades para adaptarse, sus compañeros le demuestran cordialidad, pero Paco tiende a ser caprichoso y violento. La mayor parte del tiempo las guías le asignan un trabajo, pero él no puede permanecer mucho tiempo concentrado en la actividad, por lo que se levanta de su asiento, las guías tienen muy poca tolerancia hacia Paco y al verlo fuera de su lugar, le alzan la voz o recibe algún castigo (Ver anexo 1, NC 33 del ambiente B).

Observación del 31 de mayo del 2013:

Esta semana las guías están tomando un especial cuidado en los trabajos de los alumnos debido a que se acerca la semana de evaluación nacional y fin de curso, por lo que se dan a la tarea de hacer dos tipos de carpeta, una donde contenga los mejores trabajos de cada alumno que se enviará a la SEP para que verifiquen que están cumpliendo con el plan de estudios y los trabajos restantes se les entregan a los padres de familia. Por lo que he visto en estos meses, Paulina la guía suplente lleva la mayor carga del ambiente en lo que respecta a la enseñanza de los alumnos, cuando la guía que debería llevar ese cargo es Rosario, por ser la titular del ambiente (Ver anexo 1, NC 34 del ambiente B).

Lo anterior evidencia las dificultades que algunas guías enfrentan cuando no saben cómo proceder con niños que presentan NEE, y al no tener como base una evaluación psicopedagógica, cualquier intento por controlarlos será inútil porque no cuentan con el asesoramiento de cuáles estrategias emplear para motivar y facilitar el aprendizaje de estos niños. Por lo tanto podemos señalar que el hecho de que armen carpetas con los mejores trabajos de los niños, con la única intención de que la supervisión de la zona, regida por la SEP los verifique, no

significa que esta escuela se preocupe por realizar un trabajo colaborativo y participativo con la finalidad de mejorar sus prácticas educativas para que éstas sean cada vez más acordes con el método Montessori y con la propuesta curricular y modelo educativo que propone la SEP.

Pasamos a la tercera categoría: Detección de NEE y plan de Intervención (NEE/PI)

Retomando a García *et al*, la detección de alumnos con NEE no depende únicamente del docente regular, sin embargo es el indicado para identificar si alguno(s) aprenden con un ritmo diferente al resto del grupo y si presentan problemas físicos y/o emocionales, destacando de igual manera las habilidades que pueden tener (2000, p. 84). Una vez hecha esta detección, la escuela procederá con los profesionales especializados en psicopedagogía evaluar en cada uno de estos alumnos, los siguientes:

- a) Aspectos generales del alumno (áreas intelectual, de desarrollo motor, comunicativa-lingüística y de adaptación e inserción social y aspectos emocionales).
- b) Nivel de competencia curricular (lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los propósitos y contenidos de las diferentes áreas del currículo escolar).
- c) Estilo de aprendizaje y motivación para aprender (condiciones físico-ambientales en las que el alumno trabaja con mayor comodidad, respuestas y preferencias para realizar tareas, intereses, nivel de atención y estrategias empleadas para la solución de tareas).
- d) Información relacionada con el entorno del alumno (contexto familiar y escolar) (García *et al.*, 2000, p. 96)

De acuerdo con los resultados y sugerencias establecidas por los profesionales que evaluaron, se podrá en colaboración con el docente (s) y el director de la escuela realizar el plan de intervención, con la finalidad de organizar didácticamente el desarrollo de actividades de aprendizaje efectivas en el aula, considerando el conocimiento de los planes y programas de estudio vigentes, las

condiciones institucionales para el servicio educativo y el conocimiento de las características y necesidades educativas del alumno. (García et al., 2000, p. 127) Considerando lo anterior como lo conveniente a realizar para la categoría citada, resulta interesante exponer las respuestas que las guías o docentes de la Escuela Montessori Lindavista dieron a algunas de las preguntas del cuestionario aplicado que tienen relación con los aspectos señalados.

A la pregunta No. 2 del cuestionario, ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales?, las respuestas fueron:

1. Las herramientas que requiere un tipo de niño determinado.
2. Educación y métodos adaptados a las necesidades de cada menor, dependiendo de sus intereses, problemas, rasgos, etc.
3. Se le llaman así a los elementos que requiere cada niño especial.
4. Es un nuevo tipo de educación que se implementa para niños que les cuesta trabajo aprender.
5. No sé.
6. Son las necesidades que cierta población de niños representa y la guía debe desarrollarla de manera que su educación avance y se superen.
7. Son los niños que presentan síndrome de Down, hiperactividad, autismo entre otros problemas educativos.
8. Son los elementos que un niño específico presentará y que el profesor deberá tomar mayor atención.
9. Elementos que presenta un niño en determinada edad para avanzar dejándole pasivamente.
10. Es un tipo de educación que se fue implementando para niños que presentaban dificultades durante el aprendizaje (Ver anexo 2).

Asimismo para la pregunta 4. ¿Considera usted que con el método Montessori es posible detectar y apoyar las necesidades educativas especiales de los alumnos?

Respuestas:

1. No.
2. Sí.
3. De ahí nació el método Montessori y es funcional para todos los niños

4. No lo sé.
5. Sí
6. Sí
7. Sí
8. Probablemente aunque tiene sus defectos al no mostrar un control dentro del ambiente causa que la gente crea que es un lugar para jugar.
9. Sí porque te muestra las diversas maneras de enseñar.
10. No lo sé (Ver anexo 2).

Pregunta 7. ¿Cómo se puede lograr la integración educativa de un alumno que presenta NEE al ambiente de la escuela Montessori, si debe tener libertad e iniciativa de la actividad? Respuestas:

1. Respetando sus tiempos y espacio.
2. Con paciencia a su manera de aprender.
3. Respetando el carácter, el ritmo de los demás, en un ambiente donde se plasman y se trabajan todos los días todos los valores universales.
4. Dejando al niño ser libre de elegir y hacerse responsable de sus acciones.
5. Siendo liberal.
6. Respetando las decisiones de cada niño dentro del ambiente.
7. Dejando que el niño aprenda de la manera que requiere, sin decirle que no, ni castigándolo, solo siendo una guía.
8. El niño toma las decisiones que cree son mejores para él y uno como guía debe apoyarlo a tomar la correcta y si no lo fue, a que se haga cargo de su consecuencia.
9. Mostrándole al niño que es libre de elegir lo que él crea más conveniente siempre y cuando tenga conciencia de lo que hará.
10. Respetándolo, tolerándolo, dejándolo ser libre (Ver anexo 2).

Pregunta 16. ¿Cómo ha procedido para atender las NEE o requerimientos particulares del niño(a) para integrarlo/incluirlo en el ambiente? Respuestas:

1. Se le trata de la misma manera aunque se les pide a los padres que los lleven con un doctor o psicólogo que los pueda ayudar.
2. Se les integra y enseña los materiales de la misma manera aunque se les repite más seguido la información y se les tiene más cuidado en ciertas actividades que realizan.

3. Tratándolo como a los demás y trabajando con aquellos tan cerca como lo permite el tiempo, además de tener comunicación con sus terapeutas y padres.
4. Se les presta más atención al momento de enseñar los materiales y se trata de que todos los alumnos lo ayuden.
5. Se les pide a los papás que lo lleven con un terapeuta para que los ayude a su progreso y dentro del aula se le trata igual que a los demás niños.
6. Tratamos de que se integren dentro del grupo, aunque en ocasiones hay niños que necesitan mayor atención entonces les pedimos a los padres que contraten una sombra la cual lo ayudará.
7. No hay distinción entre unos y otros a todos se les trata igual, la única diferencia es que a ellos los mandamos con la psicóloga más seguido para que observe su progreso.
8. Se le integra de la misma manera que los demás alumnos solo que algunos requieren de una guía o sombra especial que esté con ellos al 100.
9. La manera en que se maneja a estos niños es de la misma, aunque a veces requieren de mayor atención que se las brinda el psicólogo.
10. Se trata de incluirlos de la misma manera que los demás alumnos ya que si se les trata de manera especial, los alumnos se sienten como incapaces de lograr ciertas cosas y eso en vez de ayudarlos los limita (Ver anexo 2).

Pregunta 17. ¿Para realizar lo anterior, solicitó la asesoría y ayuda de alguna de las áreas de la escuela o de algún profesional? 18. Si su respuesta fue afirmativa, especifique de quién. Respuestas:

1. Sí. Psicólogo y terapeuta
2. Sí De un psicólogo y terapeuta
3. Sí. Psicólogo y terapeuta.
4. Sí psicólogo y terapeuta.
5. Sí De un psicólogo y terapeuta.
6. Sí. De un psicólogo y terapeuta.
7. Sí. De un psicólogo y terapeuta
8. Sí. De un psicólogo y terapeuta
9. Sí. De un psicólogo y terapeuta
10. Sí. De un psicólogo y terapeuta (Ver anexo 2).

Las respuestas muestran que las docentes parten de sus experiencias y de la manera particular de cómo enseñan bajo algunos de los lineamientos que en las

escuelas Montessori siguen, sin embargo esto no es suficiente para responder a las NEE de los alumnos, no se requiere únicamente de buenas intenciones, sino de una formación sólida y adecuada de parte de los docentes, así como la colaboración de otros profesionales que auxilien en esta detección y asesoren en las estrategias más adecuadas para que cada alumno logre mayores aprendizajes y autonomía en sus acciones y decisiones. En este sentido no pretendemos hacer una crítica destructiva de la labor educativa de la Escuela Montessori Lindavista, sino señalar las inconsistencias de su pronunciamiento como escuela integradora. A continuación se presentarán algunas de las observaciones realizadas con la idea de que el lector pueda constatar que en la escuela citada, no sólo había dos alumnos que presentan NEE y que la respuesta a estas necesidades no fue producto de un trabajo colaborativo que partiera de una evaluación psicopedagógica y se diseñara el plan de intervención.

Observación del 16 de noviembre del 2012,

Hoy todo el día me la pasé enseñándole nuevos materiales a Carlos, quien ya debería pasar a primero de primaria ya que cumplirá 6 años en poco tiempo, pero la guía decidió dejarlo otro año dentro del sistema Montessori, ya que su madre le hacía todo, no permitiendo que él realizara por sí mismo actividades como el comer, vestirse, asearse, etc., consintiéndole demasiado por lo no podía realizar solo varias actividades, además de que le faltaba seguridad en sí mismo. Ese día le enseñé (observadora) a ocupar las reglillas de suma y resta, lo que resultó muy interesante y emocionante observar cómo poco a poco empezaba a realizar el ejercicio por sí solo y ver su cara de felicidad porque lograba obtener el resultado por sí mismo, comimos juntos y la mayor parte del receso estuve acompañándole (Ver anexo1, NC 7 del ambiente A).

Observación del 18 de enero del 2013:

Fue un día interesante ya que fue la primera vez que veo una crisis de Claudio quien presenta autismo. Siempre está trabajando pero el día de hoy llegó como de mal genio y empezó a aventar los materiales gritando que no quería hacer nada, la maestra sombra hablaba con él y le decía que dejara de hacer esos berrinches, porque lo bajaría al patio (Ver anexo 1, NC 18 del ambiente A).

Observación del 16 de noviembre del 2012:

Este día me concentré en Diego, que por lo regular siempre llega temprano y hace todo lo que realizan los demás niños. A lo largo del día me acerqué a trabajar con Diego y me di cuenta que no puede hablar bien en comparación con sus compañeros que son de la misma edad, arrastra la lengua y no puede cerrar bien la boca, es por eso que la mayoría del día está babeando. Hoy tuve la oportunidad de quedarme en el taller de lenguaje, está a cargo de una psicóloga, asisten sólo dos niñas a esta clase: Daniela y Naomi que tienen problemas de dicción y lo que hacen en este taller es trabajar con un memorama y repetir el nombre del objeto que salía en sus cartas o formar rompecabezas. A la maestra o guía de taller, le pregunté el por qué en su clase hay pocos niños y ella me contestó: *los papás no quieren dejarlos y a veces hay más niños cuando llegan tarde por ellos*. También le pregunté si daba ayuda psicológica y me comentó: *a veces*. La psicóloga, al igual que Pau, está estudiando el diplomado Montessori a la par que dar clases (Ver anexo 1, NC 26 del ambiente B).

Observación del 30 de noviembre del 2012:

Este día fue muy cotidiano respecto al trabajo con los niños y a sus labores, aunque estuve observando con más detalle cómo se integra Diego con sus compañeros y evidentemente no puede, ya que debido a que constantemente se le caen las cosas de las manos ya sea un recipiente con agua, pintura o cualquier otro material, por lo que sus compañeros se enojan e interactúan muy poco con él. Las guías no hacen nada para propiciar la integración de Diego, aunque se dan cuenta que es difícil para él, por lo regular le piden el mismo trabajo todos los días y lo suelen regañar ya que no avanza, aunque cuando lo hace bien se lo hacen saber (esto por lo regular lo hace la guía suplente), llega un momento en el que las desespera y dejan que pinte todo el día o que trabaje con la plastilina (Ver anexo 1, NC 28 del ambiente B).

Observación del 7 de diciembre del 2012:

Este día en la escuela [...] tuvimos la visita de una granja [...] observaron algunos de ellos, hicieron preguntas y actividades de cultivo como poner algodón y frijoles, arroz y otras semillas en un vaso con un poco de agua. Para Diego fue sumamente difícil hacer esto, la chica a cargo de esta actividad trató de explicarle la dinámica, pero no pudo, él no entendió

las indicaciones. Entonces me le acerqué, ya que las guías se encontraban con otros niños (Ver anexo 1, NC 29 del ambiente B).

Observación del 5 de julio del 2013:

A manera de conclusión de las observaciones realizadas en el ambiente B puedo señalar que la guía titular siempre procedió de la misma manera con todos los alumnos, sin importarle si alguno presentaba dificultades con las actividades de enseñanza o con el tiempo establecido para realizarlas. En el ambiente B no se tiene información de que alguno de los alumnos presente alguna discapacidad, sin embargo hay niños que presentan dificultades en su aprendizaje y a la guía nunca se le observó que mostrara interés en apoyarlos. De igual manera procedía la guía asistente. Es decir en el caso de un alumno cuyo ritmo y proceder era diferente al de sus compañeros, ambas guías le pedían que repitiera la actividad, sin darle ningún apoyo o simplemente le quitaban el material y le daban alguno que no implicara mayor reto (Ver anexo1, NC 35 del ambiente B).

Sobre la cuarta y última categoría: Formación profesional para atender y apoyar a niños con discapacidad, presentamos a continuación las respuestas que el personal docente encuestado escribió a tres interrogantes que establecen relación con este aspecto.

Pregunta 3. ¿Qué requiere una guía Montessori para atender, apoyar e integrar a un niño que presenta discapacidad al ambiente?

1. Un diplomado especializado.
2. Estudios sobre las necesidades de cada niño.
3. Preparación sobre el desarrollo del niño y la sensibilidad hacia estos menores y la interpretación de los mismos.
4. No sé.
5. Un curso sobre educación especial.
6. Interpretación sobre las necesidades que presenta cada niño.
7. Información especial sobre un caso específico y la manera de ayudarlo.
8. Diplomado sobre educación especial.
9. [sin respuesta]
10. Conocimientos psicológicos y pedagógicos.

Pregunta 11. Estudios profesionales realizados.

1. Licenciatura en Educación
2. Diplomado Guía Montessori Casa de Niños.
3. Diplomado Guía Montessori Casa de Niños y Licenciatura en Educación.
4. Licenciatura en Psicología.
5. Diplomado Guía Montessori Taller.
6. Diplomado Guía Montessori Casa de Niños.
7. Diplomado Guía Montessori Casa de Niños.
8. Diplomado Guía Montessori Casa de Niños.
9. Diplomado Guía Montessori Casa de Niños.
10. Diplomado Guía Montessori Casa de Niños y Educación Especial.

Pregunta 13. Cursos de actualización a los que ha asistido en los últimos dos años:

1. Ninguno
2. Ninguno
3. Ninguno
4. Ninguno
5. Ninguno
6. Ninguno
7. Ninguno
8. Ninguno
9. Educación especial
10. Psicomotricidad

En cuanto a la formación profesional de las guías, sólo dos indican haber cursado una licenciatura, las ocho restantes refieren haber cursado el Diplomado Guía Montessori, pero se desconoce si éste tiene reconocimiento oficial de nivel profesional. Asimismo, podemos señalar que sólo dos de estas guías tomaron un curso de actualización en los dos últimos años, uno de educación especial y otro de psicomotricidad. Y en lo referente a qué requiere como guía Montessori para atender, apoyar e integrar a un niño que presenta discapacidad al ambiente, las respuestas en su generalidad hacen patente la necesidad de contar con un

caso que les informe y actualice sobre las NEE, lo cual confirma que este personal no sólo desconoce lo que significan las NEE, sino todo lo implica el modelo de la IE y también la EI e incluso los planes y programas de estudio de la SEP. Esta última afirmación la planteamos con base en las respuestas a las preguntas 8, 10, 15 y 19 del cuestionario aplicado y que aparece en el anexo 2 del presente trabajo.

Por lo tanto en correspondencia con lo explicado en las tres categorías anteriores, podemos señalar el personal directivo y docente de la Escuela Montessori Lindavista requiere de un seminario permanente para la revisión y análisis del Plan y Programas de Estudio de Educación Básica de la SEP, así como los fundamentos, principios y conceptos de los modelos de la IE y EI.

3.6. Informe Final

Con base en la sistematización de la información, producto del empleo de técnicas directas para la investigación como la observación participante y la encuesta, podemos indicar lo siguiente:

La Escuela Montessori Lindavista es un centro cuya orientación pedagógica corresponde al método Montessori y acorde con la propuesta oficial de Educación Básica de la SEP, su función es la enseñanza de nivel preescolar.

Esta escuela se ubica en una de las colonias que conforman la Delegación Gustavo A. Madero en la zona norte de la Ciudad de México. El inmueble corresponde a una casa de dos plantas, 5 baños y jardín. El personal de esta escuela lo conformaban: la directora, 4 guías titulares, 5 guías suplentes y 6 profesores de talleres, 1 secretaria, personal de limpieza y jardinería. Los alumnos que asistían a esta escuela en 2013 eran 74, distribuidos en los siguientes niveles educativos: 10 alumnos de 1 a 3 años de edad en Comunidad Infantil, atendidos

por una guía titular y 2 suplentes; 64 alumnos de 3 a 6 años en Casa de Niños, de los cuales 25 estaban en el Ambiente A, 19 en el Ambiente B y 20 en el Ambiente C.

La escuela se pronunciaba como escuela integradora y asistían dos niños con discapacidad, uno presentaba Síndrome de Down y formaba parte del ambiente C de Casa de Niños y el otro niño presentaba Trastorno del Espectro Autista y formaba parte del ambiente A de Casa de Niños. Por decisión de los padres, este niño asistía a la escuela en compañía de su maestra sombra, quien lo apoya en las diversas actividades en el ambiente y taller, además de poner en práctica estrategias para controlar su ansiedad cuando presentaba alguna crisis.

La entrada a clases era a las 8:30 y la salida a las 14:30. Se impartían 5 talleres: inglés, malabarismo, psicomotricidad, yoga y lenguaje. Sólo el taller de inglés tenía un horario establecido y se impartía a todos los alumnos; los otros talleres no tenían un día establecido y cambiaba el horario cada semana. No se tenía algún fundamento o explicación del por qué se impartían estos talleres, ni tampoco el por qué ciertos alumnos asistían a uno y no a otro. La asistencia a éstos era muy irregular y los niños con discapacidad no tenían acceso.

Se tenía una estructura de la organización del ambiente, es decir del acomodo del mobiliario y de los materiales a utilizar según el nivel y el área. Asimismo las guías tenían una planeación de actividades por semana y por mes, anotando en una libreta los avances de los alumnos y cada viernes de fin de mes, se realizaba una junta técnica.

Como escuela de tipo particular o privada estaba incorporada a la SEP lo que le permitía cierta libertad en su programa educativo, pero no le eximía de cumplir con las disposiciones oficiales como cubrir el plan y programas de estudio de nivel preescolar de Educación Básica y seguir el modelo de la EI, lo que no le representaría problema alguno con el método y lineamientos de la escuela

Montessori porque ambas orientaciones pedagógicas coinciden axiológicamente en el principio de “la escuela para todos”.

No obstante de estas disposiciones, la Escuela Montessori Lindavista por señalamiento de la directora, indicó que era una escuela a favor de la IE y con este pronunciamiento, se permitió el acceso a la escuela por parte de quienes sustentamos esta tesis con la finalidad de realizar prácticas profesionales para observar y aprender la manera en que esta institución realizaba su práctica educativa y de manera específica cómo procedía con alumnos que presentan alguna discapacidad.

Las prácticas profesionales se realizaron durante el periodo de 11 meses, cubriendo el horario de 8:30 a 15:00 hrs de lunes a viernes, permitiéndose únicamente realizar observaciones en los ambientes A y B así como en algunos talleres y aplicar un cuestionario de 19 preguntas a las guías titulares y suplentes. Con base en el empleo de técnicas directas de investigación, es decir la observación participante y la encuesta se acopió y sistematizó la información que aparece en el apartado de Anexos del presente trabajo, lo que permitió las siguientes consideraciones:

La Escuela Montessori Lindavista impartía educación a nivel preescolar, su matrícula era de 74 niños entre las edades de 1 a 6 años. Seguía algunos de los lineamientos de las escuelas Montessori y del método de enseñanza, sobre todo el uso del material didáctico tan distintivo de esta orientación pedagógica, sin embargo la enseñanza que imparten algunas de las guías de esta institución se distancia mucho de los principios que Montessori enfatizó y recuperó para la enseñanza de los niños, como es la paciencia y observación sistemática para verdaderamente conocer los requerimientos particulares de cada alumno.

En esta misma línea, se puede señalar que el papel de guía y orientadora que debe tener la docente de este método, exige como se indicó, el conocimiento del

interés y de las habilidades de cada niño, así como lo que no puede hacer, para que mediante la reorganización del ambiente y el uso del material, se le motive y ayude en lograr aprendizajes, respetando en todo momento la iniciativa del alumno. Estos preceptos no eran la base del actuar ni de la directora y por consiguiente de las guías, observándose a la par que este personal docente tampoco conocía los modelos de la IE y la EI, orientaciones pedagógicas con los que la SEP ha emprendido su reforma educativa y así cumplir las metas de ofrecer educación de calidad, erradicar la exclusión y garantizar la educación para todos.

Los anteriores señalamientos no se hacen con el afán de enjuiciar arbitrariamente y perjudicar la imagen de la escuela, sino de señalar como egresadas de una licenciatura en Pedagogía, las inconsistencias que en el terreno de la práctica de enseñanza se cometían y que ningún docente percibía y lo declaraba, lo que llamó nuestra atención y consideramos que era por carecer de mecanismos de revisión y evaluación tanto personal como institucional para realizar una autocrítica de la labor formativa, lo que a su vez llevaba a no considerar seminarios y cursos de actualización para generar cambios y actitudes más favorables en el personal docente, que incidieran e impactaran en una mejora del entorno escolar.

Los retos para atender y responder a los requerimientos particulares y diversos de la población infantil en una escuela integradora o inclusiva son muchos, pero basta con que los profesionales de la educación nos demos cuenta de que necesitamos una formación sólida y constante, así como del cambio de actitudes y preceptos hacia el trabajo en colaboración para compartir nuestras vivencias, experiencias y conocimientos, lo que sin duda será un ejemplo para los alumnos y a su vez generará cambios en la convivencia y participación en el aprendizaje.

Agradecemos a la escuela Montessori Lindavista el habernos permitido compartir su experiencia y realizar nuestras prácticas profesionales, base con la que fue posible exponer este trabajo.

CONCLUSIONES

El proceso de atención y enseñanza a la población infantil que presenta alguna discapacidad en nuestro país, data según algunos investigadores desde el último tercio del siglo XIX, lo que significa un vasto compendio de concepciones, métodos y prácticas educativas que en algunos periodos fueron dando respuesta a algunos de los muchos requerimientos y necesidades de esta población minoritaria, con base en el conocimiento que se tenía en disciplinas como la medicina, la psicología y la pedagogía, conformando así modelos de atención y posteriormente de enseñanza, como ha sido la EE, la IE y actualmente la EI.

No obstante de estos avances, experiencias y conocimientos, en la actualidad no ha sido suficientes para dar cobertura educativa a toda la población infantil que presenta alguna discapacidad y que a este grupo se suman otros, como los niños indígenas, los migrantes, de la calle, de quienes sufren extrema pobreza y también aquellos que padecen alguna enfermedad grave y que tienen que permanecer en el hospital por periodos prolongados. Toda esta población que en muchos de los casos permanece ajena y marginada de la enseñanza de la educación básica en el territorio nacional, representa la inequidad de oportunidades para llevar una vida digna y asimismo carecer de las condiciones mínimas para ejercer su derecho constitucional de recibir educación.

Mucho tenemos que hacer los profesionales de la educación para cambiar poco a poco esta penosa realidad, por lo tanto iniciar el cambio de preconcepciones que enajenan la práctica escolar es una posibilidad y en este sentido, la orientación pedagógica en los centros escolares resulta importante porque en muchos, tanto los directivos como el personal docente y los padres de familia, no entienden aun lo que implica el principio de la educación para todos, precepto que desde los años ochenta, se ha pautado como la posibilidad de que las escuelas atiendan y enseñen en la medida de sus posibilidades, al mayor número de niños de los grupos de población en condiciones de vulnerabilidad, para garantizarles una educación de calidad, entendiendo por ésta, la posibilidad de compartir

experiencias y conocimientos con sus compañeros en aras de lograr aprendizajes, producto de la socialización de ideas y estrategias, en la que la función del docente de aula será la de fomentar el intercambio y potenciar las fortalezas en términos de las capacidades de cada uno de los alumnos, para que en grupo se establezca un trabajo en colaboración y cooperación que redituará en la solución a cualquier dificultad que se presente el grupo. En este sentido, la base de la enseñanza y el aprendizaje será el trabajo y acciones compartidas, lo que sin duda alguna implicará al directivo y demás personal de la escuela, junto con los padres de familia, que se orientará a la participación de toda la comunidad en lograr el respeto y la convivencia.

Tanto el modelo de la IE como el de la EI se han establecido como las posibilidades para iniciar el cambio de actitudes y de estrategias de enseñanza en los recintos escolares, propuestas no discrepantes, sino complementarias para ofrecer tanto apoyos como acciones a cada alumno en término de lo que cada uno necesita para participar y habilitar sus competencias cognitivas y sociales. Por lo tanto, una escuela cuyo proyecto educativo se pauté como integrador o incluyente, necesariamente tendrá que partir de concebirse como una comunidad que educa, que comparte metas y que evalúa su quehacer, así como las dificultades que enfrenta para generar cambios que permitan la solución a los mismos, la creatividad de los participantes y el convencimiento de que lograr respuesta para todos los requerimientos de los alumnos, haciendo uso eficaz de los recursos y apoyos disponibles, tanto humanos como didácticos que posibiliten el aprendizaje el aprendizaje cooperativo tanto de docentes como de alumnos.

La intersección del principio de la educación para todos, con los principios de la Escuela Montessori, creemos que se da en el propósito de lograr el respeto y desarrollar los intereses de los niños, así como la participación y libertad para el intercambio de experiencias y procesos, en el que la función del docente es de fomentar estas actitudes y acciones para favorecer el desarrollo cognitivo y social tanto personal como grupal. Por lo tanto un proyecto escolar de una escuela

Montessori que responda tanto al modelo de la integración educativa como al modelo vigente de la inclusión, necesariamente tendrá que partir de la revisión del grupo de docentes, consolidándose como grupo de trabajo que realicen modificaciones en la organización del centro, del currículo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientándolos hacia la colaboración espontánea, la comunicación y confianza para pautar un entorno escolar cálido y generador de autonomía y libertad en la expresión y participación.

Como se indicó en el informe final, la Escuela Montessori Lindavista aún no logra conformar un proyecto educativo que responda a un modelo educativo integrador, ni tampoco inclusivo, esto se podrá lograr cuando el personal directivo y escolar tomen conciencia de que es necesario realizar cambios, no por imposición de la SEP, sino como respuesta a los requerimientos y necesidades que sus propios alumnos demandan y como reflexión propia de cada uno de los docentes sobre su práctica educativa, aspectos esenciales para lograr una escuela que responda a la diversidad con equidad y calidad educativa.

Para finalizar el trabajo podemos decir que esta tesis nos hizo darnos cuenta de que todavía hay una gran diversidad de barreras para el desarrollo de la EI, que muchas veces surgen por la falta de información y profesionalismo de los que ofertan educación (sobre todo a nivel particular) y que es importante que nosotros como profesionales de la educación y futuras licenciadas en pedagogía de la UPN prestemos atención a estas necesidades que día con día surgen para poder crear una verdadera educación incluyente y para poder cambiar en algo esta realidad.

REFERENCIAS

- Alba de, Alicia; Díaz-Barriga, Ángel y González, Edgar (comps.) (1991). *El campo del curriculum. Antología*, México, UNAM/CESU, vol 1.
- Amadio, Massimo y Operti, Renato (2011). "Educación inclusiva, cambios de paradigmas y agendas renovadas en América Latina" en: Dávila, Paulín y Naya, Luis. *Derechos de la Infancia y Educación Inclusiva en América Latina*. Argentina, Garnica.
- AMI (2013). "Historia De La AMI (Association Montessori Internationale)", en: Traducción de la página oficial del AMI. [Consultado el 05/03/2015 en página web: <http://www.nuestrahuella.com/prueba/images/2013-2014/MDLC/editoriales-articulos/2013-10-articulo.pdf>].
- Aranda, Rosa (2008). *Educación Especial*. España, Pearson Educación.
- Alvarez, Arturo (2010). "El estudio de caso: una estrategia ideal para realizar investigación de procesos de integración educativa", en: Revista *educ@upn*, México UPN-Ajusco, Dossier/núm. 3. [Consultado el 07/10/15 en página web: <http://educa.upn.mx/hemeroteca/vida-universitaria/211-num-03/257-el-estudio-de-caso-una-estrategia-ideal-pararealizar-investigacion-de-procesos-de-integracion-educativa>].
- Bautista, Rafael (comp.) (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Bisquerra, Rafael (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid, Narcea.
- Bisquerra, Rafael (coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, Muralla.
- Cambi, Franco (2005). *Las pedagogías del siglo XX*. Madrid, Popular.
- DOF (2009). "Decreto por el que se reforma y adiciona el artículo 41 de la Ley General de Educación" en: DOF. [Consultado el 04/12/2016 en página web: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5095301&fecha=22/06/2009].

- Fernández, José (2009). *Un currículo para la diversidad*. España, Síntesis Editorial.
- Filho, Laurencio (1994). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Argentina, Kapeluz.
- Gadotti, Moacir (1998). *Historia de las ideas Pedagógicas*. México, Siglo XXI.
- García, Ismael et al. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México, SEP-Fondo de Cooperación Española.
- García, Ismael y Escalante Liliana (2008). “La Integración Educativa en Escuelas Formales no Integradas. Estudio de Casos” en: Revista Entre maestr@s, vol. 8, núm. 24. México, UPN-Ajusco, pp. 70-80.
- García, Ismael (2009). *Educación Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso mexicano*. México, Editorial Universitaria Potosina.
- Ginet, Dominique (1977). “El Grupo en Pedagogía” en: Avanzini, Guy. *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid, Nácea.
- Gobierno de la República (2013). “Educación”, en: Plan Nacional de desarrollo 2013-2018. [Consultado el 25/01/2015, en página web: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>].
- Jiménez, Ángela (2009, mayo-agosto). “La escuela nueva y los espacios para educar” en: Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquía, Colombia, vol. 21, núm. 54, pp. 105-125.
- Legislación (1998). “Art. 3 - Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, en: Sistema de Información Jurídico Nacional. [Consultado el 04/12/2016, en página web: <http://info4.juridicas.unam.mx/juslab/leylab/250/4.htm>].
- Massot, Inés; Dorio, Inma y Sabariego, Marta (2004). “Estrategias de recogida y análisis de la información” en: Bisquerra, Rafael (coord.) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, La Muralla.
- Mayer, Frederick (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires, Kapeluz.
- Montessori Lindavista (2005). [Consultado el 25/01/2015, en página web: <http://www.montessorilindavista.edu.mx/index1.asp>].

- Morales, Sofioleticia (1998). "La educación indígena, especial e inicial: de 'modelos complementarios' a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia", en: Latapí, Pablo (coord.) *Un siglo de educación en México*. México, FCE, tomo II.
- McKernann, James (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid, Morata.
- Narváez, Eleazar (2006, octubre-diciembre). "Una mirada a la escuela nueva" en: Revista Educere. Universidad de los Andes, Venezuela, vol. 10, núm. 035, pp. 629-636.
- Nirenberg, Olga; Brawerman, Josette y Ruiz, Violeta (2005). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Argentina, Paidós.
- Obregón, Nora (2006). "Quién fue María Montessori" en: *Revista Contribuciones desde Coatepec*, Universidad Autónoma del Estado de México, núm. 10, pp. 149-171.
- Orem, Reginal (1974). *La teoría y el método Montessori en la actualidad*. Argentina, Paidós.
- Palacios, Jesús (1993). *La educación en el siglo XX. La tradición renovadora: Rousseau, Ferriere, Piaget y Freinet*. Venezuela, Laboratorio Educativa.
- Palacios, Jesús; Marchesi, Álvaro y Coll, César. (2013). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza Editorial.
- Pla, María; Cano, Elena y Lorenzo, Nuria (2009). "María Montessori: El método de la pedagogía científica", en: Trilla, Jaume (coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó.
- Puñellivol, Ignasi (2007). *La escuela especial en la escuela integradora. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona, Graó.
- Rovira, Cristofol *et al.* (2004). *Información y documentación digital 2004*. Barcelona, IULA.
- Sabariego, Marta; Massot, Inés y Dorio, Inma (2004). "Métodos de Investigación Cualitativa" en: Bisquerra, Rafael (coord.) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, La Muralla.

- SAMAC (2015). "Historia de la SAMAC" en: Sociedad Afiliada México A.C. Association Montessori Internationale. [Consultado el 11/03/2015, en página web: <http://montessori-sociedad-afiliada.org.mx/index.php/en/quienes-somos/historia>].
- Sánchez, Pedro et al. (2003). "Parte III Educación Especial en México (1990-2001) en: Sánchez, Pedro (coord.) *Aprendizaje y Desarrollo. Cuadernillo No.4*. México, COMIE.
- SEP (2010). *Programa Escuelas de Calidad. Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad e escuelas que participan en el PEC*. México, BM.
- SEP-DEE (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial en México: una visión histórica de sus modelos de atención*. México, SEP.
- SEP-DEE (2011). *Modelo de atención de los servicios de Educación Especial (MASEE)*. México, SEP.
- SEP (2011-2012). *Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal*. México, SEP.
- Standing, Mortimer (1977). *La revolución Montessori en la educación*. Siglo XXI, México.
- Stake, Robert. (2007). *Investigación con estudio de casos*. España, Morata.
- Vilafranca, Isabel (2012, enero-junio). "La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista", en: *Revista d'història de l'educació*. Universidad de Barcelona, España, núm. 019, pp. 35-53.
- Zorilla, Margarita (1998). "Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación", en: Latapí, Pablo (coord.) *Un siglo de educación en México*. México, FCE, tomo I.

ANEXOS

ANEXO N°1
NOTAS DE CAMPO

AMBIENTE “A”

NC 1

28 de Septiembre de 2012

Llegamos por primera vez a la institución para iniciar las prácticas que realizaríamos durante un año; se nos asigna un ambiente por determinadas horas y al medio día realizaremos cambio de ambiente.

El primer ambiente que me corresponde cuenta con una guía, una asistente y una sombra ya que hay un niño con autismo que requiere de una atención personal. (FP) Los niños se sorprenden al momento de que me ven llegar y en ocasiones se acercan a mí a preguntarme cómo me llamo y qué hago ahí. En un principio yo sólo los observo sin interactuar mucho con ellos.

Para el descanso, bajo al patio pero sin llamarles la atención a ninguno de ellos, mi objetivo es de únicamente observarlos y analizar la manera en que las guías proceden para la enseñanza.

Por último, antes de llevarlos a formar para que vengan por ellos, la guía les canta una canción de despedida y los llevan a la entrada para entregarlos con los padres.

NC 2

05 de Octubre de 2012

Nuestro horario de entrada es a las 7 a.m., debemos llegar antes de que los alumnos ingresen, ya que debemos recibirlos con una sonrisa y saludarlos con ¡buenos días!

La guía, asistente y la sombra son las primeras en llegar, cantan una canción dentro del ambiente, los niños dejan sus chamarras, limpian su mesa y elijen un material para llevarlo a su mesa e iniciar con su aprendizaje. Los niños empiezan a sentirse más a gusto conmigo, me saludan y dan los buenos días, en ocasiones me enseñan sus trabajos.

La guía del primer ambiente en el que estoy (ambiente A) es muy amable y poco a poco me enseña la manera de usar los materiales, permitiéndome interactuar con los niños.

Después de un tiempo me cambio al segundo ambiente (ambiente C) en el cual la guía es un poco más cerrada y estricta, lo que ocasiona que los alumnos no se acercan a mí, ya que sólo me tiene observando desde una esquina todo lo que se realiza dentro del aula.

NC3

12 de Octubre de 2012

En nuestra tercera semana dentro de la institución, la directora nos cambia de ambiente comentándonos que sería más práctico e interesante que cada una se quede observando en un solo ambiente para que así también no alteráramos la manera de trabajar de las guía y los alumnos se acostumbraran a nosotros.

Desde ese momento, yo me quedo en el ambiente de la guía que era un poco más accesible (ambiente A) y que me empezaba a enseñar nuevas cosas permitiéndome interactuar con los alumnos.

NC4

19 de Octubre de 2012

Iniciando en el ambiente ya asignado (ambiente A) los niños me reciben de una manera amable y con algunos de ellos ya había comunicación.

La guía empieza a instruirme sobre la manera de enseñarles los materiales más sencillos durante el trabajo escolar y en ocasiones le ayudaba a la asistente a llevar algún niño al baño o limpiar algún material.

Cuando era la hora de la comida, los niños me invitaban a sentarme con ellos y poniendo todos los utensilios para mí, después ayudaba a la asistente o a algún alumno a llevar la comida para todos.

Uno de los niños más interesantes dentro del ambiente era Claudio, quien a pesar de presentar autismo, tenía amplio conocimiento de los materiales. En ocasiones se alteraba y no deseaba trabajar, pero la sombra sabía cómo controlarlo y hacer que trabajara. **(FP)**

Yo empecé a darle a Carlos el material para limpiar la pizarra, quien es un niño que tiene 4 años y muestra un leve retraso en su desarrollo. He observado que su mamá lo sobreprotege y esto no le permite que él haga el intento por realizar algunas actividades. **(FP)**

NC5

26 de Octubre de 2012

Con el paso de las semanas los niños se van acercando un poco más a mí y me hacen sentir parte de su ambiente. La guía Laura me enseña poco a poco cada uno de los materiales y me permite implementar actividades, utilizando el material con alguno de los chicos para que vaya practicando. Al finalizar cada semana me realizaba un examen preguntándome para qué se usa cada material, mostrándole mi ejecución.

Cada día interactúo con diferentes niños, ya que así ninguno se siente excluido y los voy conociendo un poco más. Durante la hora de la comida los chicos cantan una canción y dan las gracias por los alimentos, a pesar de que el colegio no predica algún credo o religión. **(PI)**

NC6

09 de Noviembre de 2012

Este día fue muy interesante ya que observé por primera vez una celebración de cumpleaños que es totalmente diferente a las de las escuelas públicas. En esta ocasión fue el cumpleaños de una de las más pequeñas, Camila, ella cumplía 4 años, lo que hacen para realizar la ceremonia es primero poner un tapete en medio del círculo mágico y los niños se sientan alrededor, se llevan la barra roja de la edad que cumple la niña así como el número de lija. Los padres llevan una cartulina con fotos del cumpleañosero y éste da vueltas alrededor del mundo que se coloca encima de un tapete y en cada giro la mamá o papá cuenta alguna experiencia del festejado(a).

Después de los giros correspondientes a la edad del festejado (a) todos aplauden y en ocasiones los padres llevan pastel, que se reparte entre todos los niños a pesar de que no sea la hora de la comida y conviven entre ellos.

NC7

16 de Noviembre de 2012

Hoy todo el día me la pasé enseñándole nuevos materiales a Carlos, quien ya debería pasar a primero de primaria ya que cumplirá 6 años en poco tiempo, pero la guía decidió dejarlo otro año dentro del sistema Montessori, ya que su madre le hacía todo, no permitiendo que él realizara por sí mismo actividades para su cuidado, alimentación y vestimenta, consintiéndole hasta los 5 años por lo que no podía realizar solo varias actividades, además de que le faltaba mucha seguridad en sí mismo. **(NEE/PI)**

Ese día le enseñé a ocupar las reglillas de suma y resta, lo que resultó muy interesante y emocionante, observar cómo poco a poco empezaba a realizar el ejercicio por sí solo y ver su cara de felicidad porque lograba obtener el resultado por sí mismo, comimos juntos y la mayor parte del receso estuve acompañándole.

(NEE/PI)

Es un niño amable pero que no se deja abrazar fácilmente, ya que a pesar de que la mamá lo sobreprotegía nunca le daba muestras de cariño, según relato de la guía. Sin embargo poco a poco se ha familiarizado con las muestras de afecto, por lo que él responde amigablemente.

NC8

23 de Noviembre de 2012

Este día me tocó acompañar a los niños a su clase de psicomotricidad, la cual dejó mucho que desear, ya que la maestra únicamente les puso música y los ponía a bailar sin ningún plan específico.

Los niños no disfrutaban la actividad y se veía su cara de disgusto al tener que ir a su clase, además algunos expresaron: me grita mucho y no me gusta lo que hace; si ella se enoja y nos grita; ella solo quiere que bailemos y no me gusta.

La clase dura una hora, pero para mí fue como un día completo ya que me mostró que no todo es perfecto dentro de la institución, pues sus actividades dejaban mucho que desear para el desarrollo de los niños.

Ese día también me tocó apoyar al final del día en las clases extra (talleres) que se impartían y me correspondió asistir a la de malabarismo, la cual a los niños les gustaba de sobremanera, porque podían realizar diversos ejercicios que les ayudaba a su desarrollo psicomotor. Además era uno de los talleres que más se llenaba y los chicos prestaban atención a los dos maestros que tenían y nosotras sólo apoyábamos a los niños en el transcurso de la clase.

NC9

30 de Noviembre de 2012

Este día estuve cuidando y observando con detalle a Emiliano, un niño de 3 años muy cariñoso, que se distrae con facilidad, por lo que le costaba trabajo realizar los trabajos, además si se acordaba de su mamá se soltaba a llorar y era muy difícil contenerlo.

En general fue un día tranquilo ya que a pesar de que el niño presentaba ciertas dificultades en su concentración y control, al final logré enseñarle los materiales que solicitó Laura y poco a poco empezó a trabajar. Realmente es uno de los niños que más me agradó enseñarle los materiales. **(PIE)**

Me encantó trabajar con él, la mayoría de sus trabajos los entregó en excelencia agradándole a Laura el progreso que alcancé con el niño.

NC10**07 de Diciembre de 2012**

Este día fue muy pesado ya que tuvimos la visita de una granja, la cual llevó animales con corrales y otras actividades que acomodaron en el patio, por un momento hubo un caos, ya que tuvimos a dos grupos juntos mientras las guías acomodaban todo el material que ocuparían los de la granja.

Después poco a poco fueron llevando a los niños hacia cada puesto para que hicieran la actividad y tocaran a los animales. Carlos que es uno de los niños de mi ambiente y al que más trabajo le cuesta el contacto con los demás, estaba emocionado con los conejos y quería cargarlos. Cuando le puse uno en sus brazos lo tomaba con tanta delicadeza que en verdad era muy lindo el observar cómo poco a poco se acercaba a sus compañeros y mostraba más afecto a los mismos. Después de que cada uno pasó por los puestos tuvieron su comida normal y se realizó una actividad dentro del ambiente donde dibujaron a los animalitos y escribieron lo que les gusto de la granja. Fue un día muy pesado por todas las actividades que se realizaron pero muy divertido.

NC11**14 de Diciembre de 2012**

Fue un día muy tranquilo a pesar de ser el último del año ya que los niños salieron de vacaciones. Empezó el día normal con actividades con respecto a la navidad, después hubo villancicos y partieron una piñata. Se realizó un convivio donde todos los ambientes estaban juntos y en el patio los niños podían jugar.

Fue un día divertido y relajado, además de que recibí muchos abrazos por parte de los niños.

NC12**11 de Enero de 2013**

Nosotras regresamos de vacaciones junto con los niños, el día fue sumamente tranquilo ya que faltaron muchos dentro del ambiente A y los que fueron estaban pasivos al momento de realizar trabajos.

Uno de los niños que se la pasó llorando ya que extrañaba a su mamá, Maximiliano un niño de 3 años que está muy consentido y en ocasiones le cuesta trabajo realizar las actividades porque desea que ella esté con él ayudándolo. Laura me pidió que le ayudara con los materiales y a pesar de que al principio estaba llorando y no obedecía, al final logró realizar la actividad y empezó a platicarme de sus vacaciones y de todos los regalos que le trajeron los reyes.

NC13**18 de Enero de 2013**

Fue un día interesante ya que fue la primera vez que veo un arranque de Claudio, el niño de mi ambiente que tiene autismo. Siempre está trabajando pero el día de hoy llegó como de mal genio y empezó a aventar los materiales gritando que no quería hacer nada, la sombra hablaba con él y le decía que dejara de hacer esos berrinches que si no lo bajaría al patio. **(NEE/PI)**

Después de un rato logró calmarse y uno de los motivos que dio Laura del comportamiento de Claudio fue que en ocasiones la mamá no le da el medicamento y él llega a portarse así, pero nunca es agresivo con sus compañeros, además fue interesante cómo ninguno de ellos le tenían miedo, al contrario querían calmarlo, pidiéndole que jugaran con ellos. **(FP)**

NC14**25 de Enero de 2013**

Este día fue muy tranquilo, las actividades fueron las mismas de siempre, Laura me enseñó nuevos materiales que empecé a poner en práctica con Mateo y con Juan, fue muy divertido ya que me prestaron atención y les agradó la manera en que les expliqué.

Durante el receso una de las niñas se cayó del columpio y algo que observé de las guías es que no corren a ver si se lastimó. Le indican que se levante y que nada pasó o entre sus compañeros la levantan y le dicen que todo estará bien.

(FP)

NC15**01 de Febrero de 2013**

Cada vez es más interesante la manera en cómo me relaciono con las guías y los niños, porque los materiales los empiezo a dar de manera natural y me agrada enseñarles a los niños, además convivo más con ellos y siguen mis indicaciones, aunque la guía o la asistente no estén. Muchos de ellos empiezan a encariñarse conmigo y me invitan a comer y a jugar.

NC16**10 de Mayo de 2013**

La celebración del día de las madres fue muy interesante, los niños bailaron unas canciones nada relacionadas con el día y nosotras como asistentes tuvimos que preparar el desayuno y servirselos a las madres. Fue un día pesado y cansado, ya que a pesar de que acabó la celebración, no todas las madres se llevaban a sus hijos, muchas de ellas los dejaban y nosotras los llevábamos a los ambientes dándole las clases normales, varios de los niños se quedaban llorando y no fue fácil calmarlos.

NC17

17 de Mayo de 2013

Los niños cada vez se emocionaban más, ya que sabían que muchos de ellos iban a cambiar de ambiente y otros iban a empezar su escuela primaria, ellos se sentían cada vez más grandes. Mateo era uno de los niños que ingresaría a la primaria al igual que Carlos quien poco a poco logra más aprendizajes.

Laura, la guía realizó exámenes sobre los materiales y Claudio a mejorar con el paso de los días al igual que los demás.

La asistente me pidió que al final le ayudara a limpiar los materiales y observara cómo guardar cada uno de ellos, para que los niños no los encontraran sucios. Los papás empezaban a tratarme como una guía más de sus hijos y eso era muy gratificante ya que te sentías parte del ambiente y de la institución.

NC18**31 de Mayo de 2013**

Esta semana fue muy pesada para Laura y la asistente porque empezó a realizar carpetas que debía entregar a la SEP para la evaluación de los niños. Ella me enseña cada carpeta, además de una bitácora que realiza para cada niño, donde anota los materiales que se le han enseñado y las dificultades presentadas con el material.

También realiza una carpeta de evidencias donde empieza a elegir los mejores trabajos de cada alumno durante todo el curso. Además prepara a los niños que presentarán examen para las escuelas primarias públicas; es interesante ver que Laura les pide realizar algunas actividades escolares, dándoles las instrucciones y pidiéndoles que en poco tiempo los resuelvan.

Laura me enseñó a realizar las carpetas de evidencias y cómo manejar la evaluación para mostrar el progreso del alumno con el manejo de los materiales y resultados de cada actividad propuesta.

A pesar de que fue pesada la semana fue muy interesante para mí, ya que conocí nuevas cosas del sistema Montessori y la manera de implementarlas dentro del ambiente.

NC19

05 de Julio de 2013

Hoy fue un día muy especial y triste la vez, ya que fue la ceremonia de clausura en la cual sólo asisten los niños que van a pasar a primaria. Todos van de blanco tanto los niños, como los papás, las guías y las asistentes. Cada alumno prende una vela, Laura pasó al frente y leyó un pensamiento de despedida para ellos. Fue muy emotivo, ya que a pesar de no hacer una gran despedida como fiesta, la ceremonia fue muy bella y mencionó a los cuatro elementos que siempre estarían alrededor de ellos guiándolos y apoyándolos.

Los padres apagaban las velas, se empezaban a despedir y tomar fotos con las guías y con sus compañeros. Algunos niños se despidieron de mí, pero con el que más cariño y tristeza sentí fue con Carlos ya su mamá no fue a la ceremonia, sino la niñera que siempre estuvo al pendiente de él.

A manera de conclusión de las observaciones realizadas en el ambiente A, puedo indicar que el trabajo de la guía titular y de la asistente fue de orientadoras, respetando los intereses de los alumnos y también en muchas de las ocasiones sugerían actividades para su aprendizaje.

La enseñanza en este ambiente era más dirigida porque la guía se enfocaba más en los aspectos que consideraba tendría que trabajar cada uno de los alumnos. El manejo de los materiales Montessori era bueno para lograr los aprendizajes propuestos.

En lo que respecta al alumno con diagnóstico de autismo, la guía titular establecía acuerdos con la maestra sombra de cuáles materiales tendría que ocupar, en qué momento y cómo deberían seguir el proceso de enseñanza. En algunas ocasiones pautaba actividades a realizar por equipo, en las que los niños tendrían que compartir los materiales. En actividades individuales, algunos niños se sentaban en la misma mesa en que su compañero trabajaba con su maestra sombra. Regularmente, la guía mostraba a todo el grupo cómo usar los materiales, y la guía asistente, apoyaba a quien pidiera ayuda, en el caso del alumno con autismo, su maestra sobra le apoyaba.

Los papás de Claudio llevaron el diagnóstico a la escuela y pidieron que se le permitiera llevar una maestra sombra como apoyo. Solicitud que fue apoyada por la directora de la escuela.

AMBIENTE “B”

NC20

28 Septiembre de 2012

Presentación ante la escuela Montessori Lindavista

Se me asigna un ambiente en el que estaré la mitad del día.

En este ambiente hay una guía titular y una guía asistente, aunque dentro de él, las dos son llamadas guías.

Ambiente “C”

Las clases empiezan a las 8:30 de la mañana, no todos los niños llegan a esa hora, ya que la segunda hora de entrada es a las 9, o 9:15 según sea el caso.

Los niños tienen actividades distintas, las guías están pendientes de las necesidades de los alumnos prácticamente en cada momento.

Los niños saben cuál es el orden de las cosas y las reglas, sin que las guías tengan necesidad de decírselas y en todo caso hacen que el alumno tenga conciencia de ellas, recordándoselas.

Todos los niños tienen diferentes tiempos para actividades como inglés y taller, y en el caso de los talleres las actividades si van por edad.

A pesar que cada niño tiene actividades diferentes, en el ambiente suelen interactuar constantemente y las guías promueven la cordialidad entre sí.

Las guías frecuentemente observan que los alumnos realicen sus actividades de forma correcta.

Cambio de ambiente. Ambiente “A”

A la mitad del día tengo que cambiar de ambiente y lo que puedo notar desde un primer momento es la forma de trabajo, ya que es muy distinta, en el primer ambiente (ambiente “C”) la guía es mucho más rígida con las reglas y la disciplina, es evidente quién es la guía titular y la asistente por el modo y forma de comportarse de cada una. En cambio en el ambiente A las reglas no son tan rígidas y el puesto de cada guía no es tan marcado como en el ambiente “C” a pesar de que en este ambiente son tres, ya que cuentan con una sombra que se encarga de un niño con autismo llamado Claudio.

Al finalizar las clases las guías informan a los alumnos que es hora de retirarse.

Al sonar la campana los niños saben que tienen que prestar atención y mantenerse quietos para escuchar las instrucciones de sus guías.

NC21

5 de octubre de 2012

Ambiente "C"

Cada mañana al llegar a clase los niños tienen un hábito, el cual consiste en dejar sus morrales en un perchero y colgar sus chamarras o suéteres en un gancho así como ponerse sus batas, todos tienen que hacer lo mismo.

Luis Ángel es un niño con síndrome de Down y se le dificulta mucho poder abotonarse la bata, la guía titular se da cuenta de esto y le ayuda dándole instrucciones de cómo hacerlo hasta que él logra conseguirlo, tardaron alrededor de 10 minutos en esta actividad. **(PIE)**

El día toma su curso, clases de inglés, actividades individuales o en pareja.

Es interesante ver cómo Luis Ángel interactúa con sus compañeros ya que muestran que les gusta trabajar con él porque es muy participativo. **(PIE)**

Alrededor de las 10:40 la guía realiza algunas actividades en grupo y a las 11 anuncia que este día tendrán una ceremonia de cumpleaños.

La ceremonia de cumpleaños consiste en que los papás del alumno cuentan anécdotas del festejado, de acuerdo a cada etapa de su corta vida.

La ceremonia empieza cuando los padres del alumno llegan, él y sus papás se sientan en círculo y en medio del espacio. En este caso, el cumpleaños fue de Pamela, quien se colocó una barra del cuatro por su edad, así como un globo terráqueo. Pamela da una vuelta al mundo mientras sus compañeros cantan, cada vuelta significa un año de edad, y con indicaciones de la guía, Pamela hace preguntas a sus papás como ¿qué sintieron al tenerla? y así consecutivamente hasta llegar a la cuarta vuelta. Posteriormente, todos cantan las mañanitas y los papás se retiran.

Después de la ceremonia la guía hace una dinámica para que cada niño se lave las manos para tomar su desayuno, ésta consistía en que ellos identificaran sus características físicas como: color de pelo, ojos, piel.

Dentro del ambiente "C" lo único que hago es observar desde un punto del salón sin interferir en nada.

Cambio de ambiente. Ambiente "A"

En este ambiente la dinámica es un tanto distinta, existe más participación de la guía suplente, los niños trabajan de forma "autónoma" sin la rigidez del ambiente "C".

La guía es mucho más abierta, se acerca a mí para explicarme alguna de las cosas que están haciendo los alumnos, como las barras y las letras de lija.

El día concluye y todos los niños toman sus cosas del perchero de forma muy ordenada.

NC22**12 de octubre de 2012**

Ambiente "C"

Esta semana comenzó el día en el ambiente "C", la guía les da indicaciones precisas a los alumnos de los trabajos que pueden realizar, ellos elijen alguna opción que la guía les da y a otros les recuerda terminar los trabajos que dejaron pendiente.

Conforme pasa a revisar las mesas para ver lo que hace cada niño, les pregunta sobre su día y las actividades que realizarán el fin de semana y todos opinan acerca de las actividades del compañero (a).

La guía asistente no tiene mucha participación dentro del ambiente y sólo se limita a acomodar el material y observar que los alumnos estén haciendo sus deberes.

Después del desayuno es hora de cambiar de ambiente, pero la directora nos hace una sugerencia, de sólo trabajar en un ambiente y ese mismo día me asigna el "B".

NC23

19 de octubre de 2012

Ambiente temporal "B"

La forma de trabajo de las dos primeras semanas fue un tanto complicado por el cambio de ambiente para mí colega y para mí; la directora se da cuenta que es muy complicado y nos asigna un ambiente permanente. Es por eso que en esta semana empiezo en un nuevo ambiente, el ambiente "B"

Este ambiente es el mismo taller o grado que en los que estuve en los dos anteriores, ya que esta escuela cuenta con tres salones (ambientes) designados a "casa de niños" que tiene un rango de edad de 3 a 6 años, habiendo dos guías, la guía titular y la guía asistente.

Esta fue mi primera sesión en el ambiente en el que fui asignada, la guía titular Rosario y la asistente Paulina, conocí a la mayoría de los niños y ellos a mí. Desde el primer momento Rosario me pidió que le ayudara con algunas actividades, como ver que los niños estuvieran haciendo el trabajo que ella les había asignado.

Este día se celebró el día de la raza en la escuela, por lo que niños del ambiente "A" hicieron la representación del descubrimiento de América. Toda la escuela se situó en el patio, donde me pude dar cuenta que la directora conoce prácticamente a todos los niños.

Al término de la ceremonia, todos los niños regresaron de una forma ordenada y rápida a sus ambientes.

Al finalizar las clases los niños toman sus cosas y de forma ordenada bajan al patio (ya que estamos situados en el segundo piso) a esperar a sus papás. Algunos de ellos se quedan una hora más en algún taller, ya sea en malabarismo, lenguaje o psicomotricidad

Y de esta forma concluye el día.

NC24

26 de octubre de 2012

Esta semana la convivencia con los niños fue mejorando, la mayoría de ellos me pedían ayuda con sus trabajos, que les leyera algún cuento o los acompañara en alguna actividad, las guías me permiten trabajar con ellos sin ningún tipo de restricciones. Rosario me pidió que me acercara para explicarme la actividad con dos de los niños, una era para enseñarme cómo trabajar el trinomio cuadrado perfecto, y el segundo le pidió a Paulina que me explicara en qué consistía la caja de arena.

Este día tuve oportunidad de preguntarle a Paulina qué tipo de carrera tenía y me contestó que ella había estudiado ingeniería, pero por algunas circunstancias estaba en el Montessori y que para ser la titular en algún ambiente necesitaba el diplomado, así que lo estaba cursando a la par de trabajar aquí. **(FP)**

NC25

9 de noviembre de 2012

Este día después de estar observando mucho a un alumno llamado Diego, un niño de cuatro años, me di cuenta que su desempeño no era el mismo que el de sus compañeros, le cuesta mucho trabajar con materiales pesados y manipular crayolas, colores, y pinturas.

Le pregunté a Paulina sobre Diego, si él tenía algo distinto, ella me contestó que *“si, es como baja musculatura, está como aguadito, sus papás le dan algún tipo de medicamento pero no está diagnosticado a nosotras no nos han dicho nada.”* y *eso lo sabía porque alguna vez se lo había comentado la subdirectora, pero que a ellas no les habían dicho nada y que “no tenemos ninguna especificación de tratarlo o darle algún tipo de cuidado especial, como a Julián”.* **(DEE/PI)**

Julián es un niño que tiene problemas de múltiples alergias, por lo que tiene mucho cuidado con lo que se lleva a la boca o cuando toca objetos.

NC26

16 de noviembre de 2012

Este día me concentré en Diego, que por lo regular siempre llega temprano, y hace todo lo que realizan los demás niños.

A lo largo del día me acerqué a trabajar con Diego y me di cuenta que no puede hablar bien en comparación de sus compañeros que son de la misma edad, arrastra la lengua y no puede cerrar bien la boca, es por eso que la mayoría del día está babeando. **(NEE/PI)**

Hoy tuve la oportunidad de quedarme en el taller de lenguaje, está a cargo de una psicóloga, asisten sólo dos niños a esta clase Daniela y Naomi que tienen problemas de dicción y lo que hacen en este taller es trabajar con un memorama y repetir el nombre del objeto que salía en sus cartas o formar rompecabezas.

(FP) (NEE/PI)

Le pregunté el por qué en su clase casi no hay niños y ella contestó: “los papás no quieren dejarlos y a veces hay más niños cuando llegan tarde por ellos,”. También le pregunté si daba ayuda psicológica y me comentó: a veces.

La psicóloga, al igual que Pau, está estudiando el diplomado Montessori a la par que dar clases.

NC27

23 de noviembre de 2012

Este día tuve la oportunidad de asistir a la clase de inglés, me sorprendí gratamente al ver el desempeño que tiene la maestra de inglés con sus alumnos, ya que ella da clases a los tres ambientes de casa de niños, pero de forma conjunta. Con lo anterior me refiero a que da clase aproximadamente a 15 niños integrando a los tres ambientes, su clase tiene una duración de 30 minutos.

En esta clase jugamos lotería, todos estaban atentos y concentrados, (en esta clase estaba Diego), al término de ésta y de manera muy informal le pregunté qué opinaba de él y me contestó: *“es un niño muy lindo y cooperativo aunque si es claro que tiene algún tipo de problema, pero nadie nos dice nada, creo que su hermana (que es parte del ambiente “C”) tiene lo mismo, cuando cantamos ella se para y empieza a bailar y yo la dejo, y mejor nos ponemos a bailar todos. Pau me dijo que dicen que el papá tiene lo mismo que ellos, pero la verdad no sé mucho”* Ella se da cuenta de los problemas de algunos niños como en el caso de Claudio, Luis Ángel, Diego, Daniela, etc... la interrogué para saber de qué forma trabaja con ellos, a lo que ella me respondió: *“por lo regular trabajo con los niños por edades, pero con ellos hago excepciones ya que su ritmo de trabajo no es igual que el de sus compañeros y ocupo dinámicas distintas de acuerdo al grupo. A veces cantamos o hacemos ejercicios corporales donde ellos tengan que señalar su cuerpo, pero eso depende del ánimo que los niños tengan porque luego les toca clase conmigo después de que salen al jardín y están cansados. Con Claudio, Diego Luis Ángel y hasta con Daniela, muchas veces es necesario repetir la lección o parte de ella, a la par de que reforzamos con los demás niños, pero me he dado cuenta que les gusta cantar y pues cantamos todos.” (PIE)*

NC28**30 de noviembre de 2012**

Este día fue muy cotidiano respecto al trabajo con los niños y a sus labores, aunque estuve observando con más detalle cómo se integra Diego con sus compañeros y evidentemente no puede, ya que debido a que constantemente se le caen las cosas de las manos ya sea agua, pintura o cualquier otro material, por lo que sus compañeros se enojan e interactúan muy poco con él.

Las guías no hacen nada para propiciar la integración de Diego, aunque se dan cuenta que es difícil para él, por lo regular le piden el mismo trabajo todos los días y lo suelen regañar ya que no avanza, aunque cuando lo hace bien se lo hacen saber (esto por lo regular lo hace la guía suplente Pau), llega un momento en el que las desespera y dejan que pinte todo el día o que trabaje con la plastilina.

(DEE/PI)**NC29****7 de diciembre de 2012**

Este día en la escuela fue muy pesado y difícil, ya que tuvimos de visita a una granja y nos cambiaron del salón en el que estamos a uno más grande.

Todos los niños estaban muy inquietos y ubicados en el ambiente "A" y "C" ya que nos cambiaron de sitio debido a que eran muchos niños para el espacio designado, yo me encontraba en el ambiente "C" cuidando a los niños de mi grupo y realizando las actividades que hacía la guía del ambiente en el que nos ubicábamos, ya que Rosario y Pau se encontraban ocupadas con el cambio de ambiente.

Una hora más tarde aproximadamente todos los niños del "B" se incorporaron al ambiente "C" donde me encontraba para que los cuidara porque en el ambiente en donde se encontraban iba a realizar su recorrido por granja que nos visitaba ese día, después de un rato era turno del "C" y ellos irían primero que nosotros, por lo tanto me quede con todos los niños de mi ambiente "B" haciendo algunas

actividades como leer un cuento, cantar canciones, hacer dibujos relacionados con el cuento y hablar sobre las expectativas que tenían acerca de la granja.

En el momento que fue nuestro turno, Pau subió a la segunda planta, que era donde nos encontrábamos y bajamos al patio donde estaban los animales. Observaron algunos de ellos, hicieron preguntas y actividades de cultivo como poner algodón y frijoles, arroz y otras semillas en un vaso con un poco de agua. Para Diego fue sumamente difícil hacer esto, la chica a cargo de esta actividad trató de explicarle la dinámica, pero no pudo, él no entendió las indicaciones. Entonces me le acerqué, ya que las guías se encontraban con otros niños.

(NEE/PI)

Diego me repitió las indicaciones de la chica, pero en el momento de hacerlo, vertía en el vaso una enorme cantidad de agua y un puñado de frijoles. Le volví a preguntar las indicaciones y en un nuevo vaso lo hicimos otra vez, pero tuve que sostener su mano para que no vertiera más agua de la necesaria, contó los tres frijoles en la mesa y uno por uno los puso dentro del vaso y así acabo la actividad.

Todos los demás niños hicieron las mismas actividades. Llegó el momento de regresar al ambiente, pero para este momento ya estaba instalado todo en el nuevo espacio, seguimos con las actividades del día y así concluyó todo.

NC30**14 de diciembre de 2012**

Esta semana se celebró la navidad, por lo que había motivos festivos relacionados a ella por toda la escuela pero, las actividades de este día empezaron con algunos trabajos en el ambiente relacionados a esta celebración, no hubo clase de inglés, ni algún otro taller.

Un poco más tarde comenzaron los festejos empezando por la tradicional posada, los niños cantaron algunos villancicos, para después romper piñatas, cada niño paso y se les dio la colación, posteriormente se hizo un pequeño convivio con toda la escuela.

Este fue el día en que los niños salieron de vacaciones de fin de año.

NC31

11 de enero de 2013

En esta semana de regreso a clase los niños llegaron emocionados por todas las festividades, se les prohibió llevar cualquier tipo de juguete, ya que debido a la tradición de día de reyes algunos niños suelen hacerlo. Las guías retomaron el trabajo con los niños, pero al llegar al ambiente se me informó que había una niña nueva llama Isabella.

Para Isabella fue más difícil incorporarse al ambiente, porque estaba muy apegada a su mamá, lloraba constantemente, pero poco a poco se fue adaptando. En algunas actividades de Isabella, Pau me llamaba para que viera cómo las realizaba, ya que estos ejercicios eran nuevos para Isabella y para mí.

En esta semana también hubo otro cambio, Diego no se encontraba con nosotros, ya que lo asignaron a otro ambiente, debido a problemas con los padres de familia. De acuerdo con lo que me comentaron las guías, el niño estaba sumamente consentido por ellas (obviamente, eso no fue cierto), por lo que en su casa tenía un comportamiento difícil.

Este día una de las guías de comunidad infantil me comentó algo muy desconcertante e incongruente para mí, ya que me dijo que alguna vez fueron hacer un reportaje para canal 11 para publicitar algunas de las funciones de la escuela Montessori, la ahora directora era guía en ese entonces y ella era la guía asistente, y decidió que “para que la escuela se viera mejor, que no asistiera a la escuela Diego, el niño con síndrome de Down”. **(PIE)**

NC32**12 de abril de 2013**

Esta semana se integró al ambiente un niño llamado Francisco, tiene cuatro años y déficit de atención con hiperactividad, de acuerdo a lo que me notificaron las guías.

Las guías no saben cómo ayudarlo y enseñarle, ya que Paco no puede mantenerse por mucho tiempo en su asiento. **(FP) (PIE)**

Paco desespera a las guías por su mal comportamiento, les pega, les grita y no sólo a ellas, sino también a sus compañeros.

Existen rumores donde la directora estuvo considerando no admitir a Paco dentro de la escuela por su comportamiento, aunque a mi parecer se contrapone con los preceptos del método y la propia escuela Lindavista. **(PIE)**

NC33**17 de mayo de 201**

Después de algunas semanas del ingreso de Isabella, ya está más adaptada al ambiente y a sus compañeros, así como ellos a ella. Paco continúa teniendo dificultades para adaptarse, sus compañeros demuestran cordialidad con él, pero Paco tiende a ser caprichoso y violento. La mayor parte del tiempo las guías le asignan un trabajo pero él no puede permanecer mucho tiempo concentrado en la actividad por lo que se levanta de su asiento, las guías tienen muy poca tolerancia hacia Paco y al verlo fuera de su lugar le alzan la voz o recibe algún castigo. **(PIE) (FP)**

NC34**31 de mayo de 2013**

Esta semana las guías están tomando un especial cuidado en los trabajos de los alumnos debido a que se acerca la semana de evaluación nacional y fin de curso, por lo que se dan a la tarea de hacer dos tipos de carpeta, una donde contenga los mejores trabajos de cada alumno que se enviara a la SEP para que ellos verifiquen que están cumpliendo con el plan de estudios y los trabajos restantes se les entregan a los padres de familia. **(PIE)**

Por lo que he visto en estos meses, Paulina la guía suplente lleva la mayor carga del ambiente en lo que respecta a la enseñanza de los alumnos, cuando la guía que debería llevar ese cargo es Rosario por ser la titular del ambiente. **(PIE)**

NC35

5 de julio de 2013

Este día fue el fin de curso y en esta escuela se hace una ceremonia muy particular.

Asisten sólo los niños que se gradúan vestidos de blanco, las guías de cada taller dicen unas palabras muy significativas de acuerdo al taller que imparten. La ceremonia continua y la directora nombran a cada uno de los graduados, les otorga un pergamino que significa el término de sus estudios en la institución. Cada alumno tiene una vela situada frente a él, la cual que es encendida conforme se le va nombrando. La ceremonia es sumamente breve y concluye con un emotivo discurso por parte de la directora.

A manera de conclusión de las observaciones realizadas en el ambiente B, puedo señalar que la guía titular siempre procedió de la misma manera con todos los alumnos, sin importarle si alguno presentaba algunas dificultades con las actividades de enseñanza o con el tiempo establecido para realizarlas. En el ambiente B no se tiene información de que alguno de los alumnos presente alguna discapacidad, sin embargo existen algunos niños que presentan dificultades en su aprendizaje y a la guía nunca se le observó que mostrara interés en apoyarlos. De igual manera la guía asistente procedía. Es decir en el caso de un alumno cuyo ritmo y proceder era diferente al de sus compañeros, ambas guías le pedían que repitiera la actividad, sin darle ningún apoyo o simplemente le quitaban el material y le daban alguno que no implicara mayor reto. **(FP)(NEE/PI)**

ANEXO N°2
Cuestionario

CUESTIONARIO	
FECHA: 12 de octubre del 2012	
Preguntas	Respuestas
1. ¿Qué formación profesional debe tener una guía para trabajar en una escuela Montessori?	1. Diplomado Montessori
	2. Estudios sobre el desarrollo del niño, diplomado Montessori y licenciatura en la rama de la educación
	3. Tener un diplomado en educación
	4. Tener una carrera afín de la educación
	5. Una licenciatura en educación
	6. Ser psicólogo y realizar un diplomado sobre el sistema
	7. Tener una carrera sobre educación especial
	8. Realizar un diplomado en alguna escuela Montessori
	9. Pedagogo
	10. Diplomado Montessori con carrera terminada sobre educación
2. ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales?	1. Las herramientas que requiere un tipo de niño determinado
	2. Educación y métodos adaptados a las necesidades de cada menor, dependiendo de sus intereses, problemas, rasgos, etc.
	3. Se le llaman así a los elementos que requiere cada niño especial
	4. Es una nueva tipo de educación que se implementa para niños que les cuesta trabajo aprender
	5. No sé
	6. Son las necesidades que cierta población de niños representa y la guía debe desarrollarla de manera que su educación avance y se superen.
	7. Son los niños que presentan síndrome de Down, hiperactividad, autismo entre otros problemas educativos
	8. Son los elementos que un niño específico presentara y que el profesor deberá tomar mayor

	atención
	9. Elementos que presenta un niño en determinada edad para avanzar dejándole pasivamente
	10. Es un tipo de educación que se fue implementando para niños que presentaban dificultades durante el aprendizaje
3. ¿Qué requiere una guía Montessori para atender, apoyar e integrar a un niño que presenta discapacidad al ambiente?	1. Un diplomado especializado
	2. Estudios sobre las necesidades de cada niño
	3. Preparación sobre el desarrollo del niño y la sensibilidad hacia estos menores y la interpretación de los mismos
	4. No se
	5. Un curso sobre educación especial
	6. Interpretación sobre las necesidades que presenta cada niño
	7. Información especial sobre un caso específico y la manera de ayudarlo
	8. Diplomado sobre educación especial
	9. -----
	10. Conocimientos psicológicos y pedagógicos
4. ¿Considera usted que con el método Montessori es posible detectar y apoyar las necesidades educativas especiales de los alumnos?	1. No
	2. Si
	3. De ahí nació el método Montessori y es funcional para todos los niños
	4. No lo se
	5. Si
	6. Si
	7. Si
	8. Probablemente aunque tiene sus defectos al no mostrar un control dentro del ambiente causa que la gente crea que es un lugar para jugar
	9. Si porque te muestra las diversas maneras de enseñar
	10. No lose
5. ¿Qué entiende usted por Integración Educativa?	1. Desarrollo de un niño con problema de aprendizaje
	2. Incluir a todos los niños
	3. Incluir a todos los menores, en todo lo funcional para poder desarrollarlo
	4. No lo se
	5. Es la inclusión de alguna persona a otro nivel
	6. Es la unión de un grupo de alumnos dentro de un salón de clases

	7. Es la integración de dos o más personas
	8. Es la manera en la que se educa dentro de un salón de clases
	9. -----
	10. No entiendo lo que significa pero tiene que ver sobre incluir a todos los niños dentro del ambiente de manera igualitaria y respetándolos
6. ¿Cree que el método Montessori es afín con los fundamentos, principios y conceptos de la Integración Educativa? ¿Por qué?	1. Si porque todas las herramientas que maneja son para el avance del niño a su ritmo
	2. Si porque cada niño aprende de diversa manera y el método le permite al niño desarrollarse como él lo desee
	3. Si, Porqué en los ambientes hay variedad de edad, creencia religiosa, situación social y raza y todos conviven de manera armónica, hay ayuda mutua, comunicación hay amor y respeto
	4. Si por los diversos materiales que se encuentran dentro de cada ambiente
	5. Si porque ayuda al niño a desarrollarse a su ritmo
	6. Si porque así cada niño aprende de la manera que desea sin tener que esperar a sus compañeros o sentir que se queda atrás.
	7. Si porque le enseña al niño con las herramientas que el desee ayudándolo a su progreso educativo
	8. Si porque el niño logra desarrollar sus aptitudes y habilidades de manera única sin temor a equivocarse
	9. Si porque el niño aprende a su manera como María Montessori decía que el niño era libre de aprender a su manera tocando y jugando
	10. Si porque el niño logra implementar dentro de él diversos conocimientos que requiere para su progresos social y educativo
7. ¿Cómo se puede lograr la integración educativa de un alumno que presenta NEE al ambiente de la escuela Montessori, si debe tener libertad e iniciativa de la	1. Respetando sus tiempos y espacio.
	2. Con paciencia a su manera de aprender.
	3. Respetando el carácter, el ritmo de los demás, en un ambiente donde se plasman y se trabajan todos los días todos los valores universales.
	4. Dejando al niño ser libre de elegir y hacerse responsable de sus acciones
	5. Siendo liberal
	6. Respetando las decisiones de cada niño dentro el ambiente
	7. Dejando que el niño aprenda de la manera que

<p>actividad?</p>	<p>requiere sin decirle que no ni castigándolo solo siendo una guía</p> <p>8. El niño toma las decisiones que cree son mejores para él y una como guía debe apoyarlo a tomar la correcta y si no lo fue a que se haga cargo de su consecuencia.</p> <p>9. Mostrándole al niño que es libre de elegir lo que él crea más conveniente siempre y cuando tenga conciencia de lo que hará</p> <p>10. Respetándolo, tolerándolo, dejándolo ser libre</p>
<p>8. ¿Cómo logra esta escuela establecer relación entre los lineamientos del método Montessori y los establecimientos y requisitos de la propuesta inclusiva de la SEP?</p>	<p>1. El PEP</p> <p>2. El PEP</p> <p>3. El PEP</p> <p>4. El PEP</p> <p>5. El PEP</p> <p>6. El PEP</p> <p>7. El PEP</p> <p>8. El PEP</p> <p>9. El PEP</p> <p>10. El PEP</p>
<p>9. ¿Cuánto tiempo tiene de laborar en una escuela Montessori?</p>	<p>1. 10 años</p> <p>2. 5 años</p> <p>3. 19 años</p> <p>4. 3 años</p> <p>5. 10 años</p> <p>6. 12 años</p> <p>7. 9 años</p> <p>8. 3 años</p> <p>9. 2 años</p> <p>10. 10 años</p>
<p>10. ¿</p>	<p>1. Son buenos aunque requieren algunas modificaciones</p> <p>2. Me parece que requieren algunas modificaciones que permitan ingresar más herramientas para instruir a los niños</p> <p>3. Son buenos y llegan más allá de las metas y objetivos que se plantean</p> <p>4. Son buenos porque se logran todos los objetivos planteados</p> <p>5. Son buenos aunque requieren modificaciones</p> <p>6. Me parece</p> <p>7. Es relativamente buena pero hay algunas</p>

	<p>modificaciones que se necesitan realizar para poder llevar a cabo una mejor información</p> <p>8. Interesante la forma en que ayuda para el progreso de los niños</p> <p>9. Pueden ser mejores ya que hay cosas que no coinciden y en vez de ayudar, retroceden la educación del alumno</p> <p>10. Es un poco confuso ya que hay cosas que no concuerdan para poder desarrollarlas de la misma manera</p>
11. Estudios profesionales realizados	<p>1. Licenciatura en Educación</p> <p>2. Diplomado Guía Montessori casa de niños</p> <p>3. Diplomado Guía Montessori casa de niños y Licenciatura en Educación</p> <p>4. Licenciatura en psicología</p> <p>5. Diplomado Guía Montessori Taller</p> <p>6. Diplomado Guía Montessori casa de niños</p> <p>7. Diplomado Guía Montessori casa de niños</p> <p>8. Diplomado Guía Montessori casa de niños</p> <p>9. Diplomado Guía Montessori casa de niños</p> <p>10. Diplomado Guía Montessori taller, casa de niños y educación especial</p>
12. Instituciones en las que ha laborado anteriormente	<p>1. Montessori Condesa</p> <p>2. Montessori Bosques</p> <p>3. Montessori Tocani, Ixtlamachilitli, María y Lindavista</p> <p>4. Montessori Lindavista</p> <p>5. Montessori Lindavista</p> <p>6. Montessori Kalpilli</p> <p>7. Montessori Kalpilli</p> <p>8. Montessori Lindavista, Perisur y San ángel</p> <p>9. Montessori Kalpilli</p> <p>10. Montessori Lindavista</p>
13. Cursos de actualización a los que ha asistido en los últimos dos años	<p>1. Ninguno</p> <p>2. Ninguno</p> <p>3. Ninguno</p> <p>4. Ninguno</p> <p>5. Ninguno</p> <p>6. Ninguno</p> <p>7. Ninguno</p> <p>8. Ninguno</p> <p>9. Educación especial</p> <p>10. Psicomotricidad</p>
14. Función que realiza	<p>1. Asistente casa de niños</p>

actualmente	2. Asistente casa de niños
	3. Asistente taller
	4. Guía Casa de niños
	5. Guía Taller
	6. Guía casa de niños
	7. Guía Taller
	8. Guía casa de niños
	9. Asistente casa de niños
	10. Guía Taller
	15. ¿En su experiencia como guía en esta escuela, ha tenido como alumno, a un niño (a) que presente alguna diferencia física, sensorial, psicológica, intelectual, cultural o social con respecto al resto del grupo? Especifique la diferencia
2. Si, Hiperactividad, síndrome de Down, inmadurez psicomotriz	
3. Si, síndrome de Down, inmadurez psicomotriz, déficit de atención, problemas neuronales, problemas de aprendizaje, de conducta y emocionales.	
4. Si, Problemas de aprendizaje y conductuales	
5. Si, Problemas de déficit de atención, autismo, hiperactividad, síndrome de Down, problemas de aprendizaje	
6. Si, Problemas emocionales, auditivos, conductuales y de aprendizaje	
7. Si, Síndrome de Down, autismo, asperger, hiperactividad y motores	
8. Si, problemas de conducta, lento aprendizaje, síndrome de Down, autismo e hiperactividad	
9. Si, motriz, neuronal, conductual, síndrome de Down, hiperactividad y autismo	
10. Si, autismo, hiperactividad, neuronal, inmadurez psicomotriz, asperger, conductual y baja fuerza corporal	
16. ¿Cómo ha procedido para atender las necesidades educativas especiales o requerimientos particulares del niño(a) para integrarlo/incluirlo en el grupo?	1. Se le trata de la misma manera aunque se les pide a los padres que los lleven con un doctor o psicólogo que los pueda ayudar
	2. Se les integra y enseña los materiales de la misma manera aunque se les repite más seguida la información y se les tiene más cuidado en ciertas actividades que realizan.
	3. Tratándolo como a los demás y trabajando con aquellos tan cerca como lo permite el tiempo, además de tener comunicación con sus terapeutas y padres.

	4. Se les presta más atención al momento de enseñar los materiales y se trata de que todos los alumnos lo ayuden
	5. Se les pide a los papas que lo lleven con un terapeuta para que los ayude a su progreso y dentro del aula se le trata igual que a los demás niños
	6. Tratamos de que se integren dentro del grupo aunque en ocasiones hay niños que necesitan mayor atención entonces les pedimos a los padres que contraten una sombra la cual lo ayudara
	7. No hay distinción entre unos y otros a todos se les trata igual, la única diferencia es de que a ellos los mandamos con la psicóloga más seguido para que observe su progreso.
	8. Se le integra de la misma manera que los demás alumnos solo que algunos requieren de una guía o sombra especial que este con ellos al 100
	9. La manera en que se maneja a estos niños es de la misma, aunque a veces requieren de mayor atención que se las brinda el psicólogo.
	10. Se trata de incluirlos de la misma manera que los demás alumnos ya que si se les trata de manera especial los alumnos se sienten como incapaces de lograr ciertas cosas y eso en vez de ayudarlos los limita
17. ¿Para realizar lo anterior, solicitó la asesoría y ayuda de alguna de las áreas del colegio o de algún profesional?	1. Si
	2. Si
	3. Si
	4. Si
	5. Si
	6. Si
	7. Si
	8. Si
	9. Si
	10. Si
18. Si su respuesta fue afirmativa, especifique de quién	1. psicólogo y terapeuta
	2. De un psicólogo y terapeuta
	3. psicólogo y terapeuta
	4. psicólogo y terapeuta
	5. De un psicólogo y terapeuta
	6. De un psicólogo y terapeuta
	7. De un psicólogo y terapeuta
	8. De un psicólogo y terapeuta

	9. De un psicólogo y terapeuta
	10. De un psicólogo y terapeuta
19. ¿Podría indicarnos, qué entiende usted por inclusión educativa?	1. Desarrollo de un niño con problema de aprendizaje
	2. Incluir a todos los niños
	3. Incluir a todos los menores, en todo lo funcional para poder desarrollarlo
	4. No lo se
	5. Es la inclusión de alguna persona a otro nivel
	6. Es la unión de un grupo de alumnos dentro de un salón de clases
	7. Es la integración de dos o más personas
	8. Es la manera en la que se educa dentro de un salón de clases
	9. -----
	10. No entiendo lo que significa pero tiene que ver sobre incluir a todos los niños dentro del ambiente de manera igualitaria y respetándolos