

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco

Licenciatura en Psicología Educativa, plan 2009

*Atención a la diversidad. Fomentando la educación inclusiva en un centro de atención a la
discapacidad*

Modalidad de tesis

Informe de intervención profesional: prácticas profesionales

Autor

Diego Alberto Ramos López

Asesora

Alba Yanalte Álvarez Mejía

Resumen

En este trabajo se encuentran descritas las actividades realizadas en *Las Libélulas* institución privada de atención a población con discapacidad a nivel preescolar, realizadas en el salón de kínder III. Para la realización de estas actividades se planteó una investigación referente al tema de la discapacidad en la educación, por lo que se hizo una revisión de la educación especial, la integración educativa y la educación inclusiva. De esta última es de donde se partió para llevar a cabo la intervención realizada en dicho salón. Para darle contexto a esta labor, se revisó el modelo social de la discapacidad, así como los derechos que acompañan a esta población.

El objetivo de esta tesis fue: fomentar la inclusión de los alumnos con discapacidad y reforzar los aprendizajes de los temas de la planeación de la maestra de grupo. Para darle atención a este objetivo, se realizó una intervención de 11 sesiones, en las cuales se fomentó el trabajo grupal de los alumnos. En estas. Se trabajaron los temas correspondientes a la planeación de la maestra de grupo. Cada actividad fue pensada con el propósito de que todos los alumnos pudieran tener las mismas oportunidades de participar y de apropiarse de los contenidos vistos.

Como resultado de esta intervención, el objetivo planteado se logró, debido a los avances mostrados por los alumnos en el análisis de las 11 sesiones elaboradas. Sin embargo, para llegar a este se tuvieron que realizar distintas adecuaciones y se tuvieron que considerar diversos factores como el espacio, el tiempo, la cantidad de alumnos, los materiales disponibles.

Palabras clave

Discapacidad, Inclusión, Diversidad, Modelo social, Diversidad, Aprendizaje

Índice

1. Introducción	1
2. Marco Referencial	3
2.1 Educación Especial. Un punto de partida	3
2.2 Integración Educativa	3
2.2.1 Necesidades Educativas Especiales	6
2.3 La Educación Inclusiva	10
2.3.1 Terminología de la Educación Inclusiva	13
2.3.2 Barreras para el Aprendizaje y la Participación	15
2.3.3 Diferencias entre EE, IE y EI	16
2.4 La Discapacidad	18
2.4.1 Tipos de discapacidad	20
2.4.2 La discapacidad en el mundo	20
2.4.3 Discapacidad Intelectual (DI)	21
2.4.4 Síndrome de Down	25
2.4.5 Parálisis Cerebral	27
2.5 Modelo social de la discapacidad	30
2.6 Los derechos de las personas con discapacidad	34
2.7 El papel de la sociedad	36
2.8 Atención a la diversidad	37
3. Procedimiento	39
3.1 El papel del psicólogo educativo en <i>Las libélulas</i>	39
3.1.1 Objetivo de la tesis:	40
3.2 Participantes	40
3.3 Escenario	41
3.4 Intervención, actividades realizadas en <i>Kínder III</i>	42
3.5 Diagnóstico inicial en <i>Kínder III</i>	43
3.6 Análisis y resultados de la intervención	47
3.6.1 Resultados de la intervención	48
3.6.2 Sesión I. El león, el elefante, la serpiente, el cocodrilo y el ave (anexo 1)	48
3.6.3 Sesión II. Figuras humanas	50
3.6.4 Sesión III. Manos que ven	51
3.6.5 Sesión IV. Oídos que ven	52
3.6.6 Sesión V. Las esculturas	54
3.6.7 Sesión VI Concierto en la penumbra	55

3.6.8 Sesión VII. Tormenta de emociones.....	57
3.6.9 Sesión VIII. Las Figuras	58
3.6.10 Sesión IX. Una mirada en el futuro	60
3.6.11 Sesión X. Fuego y agua.....	61
3.6.12 Sesión XI. Verde, blanco, rojo y azul	62
4. Conclusiones.....	65
4.1 Alcances	66
4.2 Limitaciones.....	67
4.3 Sugerencias	69
4.4 Por último	71
5. Referencias	74
6. Anexos.....	83

1. Introducción

Durante la última década del siglo XX, grupos de personas con el estandarte de la educación para todos, se hicieron presentes, principalmente en Europa, demandando la inclusión a la vida cotidiana de cierto grupo excluido de personas. Mientras tanto, en Estados Unidos, uno de estos movimientos reivindicadores, llamado *Independant Living Movement* (California, 1960) surge exigiendo una vida autónoma para estos grupos excluidos. Al saberse esto, en el mismo lugar, el movimiento llamado *Disability Rights Movement*, se une a la lucha. En ese mismo momento, pero al otro lado del atlántico, el *Disability Movement* (Reino Unido, 1995) escucha el llamado y congrega a un grupo de intelectuales con el mismo propósito.

Estas ideologías, se unieron para derrotar a un enemigo común; la exclusión escolar causada por la discapacidad. La lucha se extiende por 10 años, con logros apenas visibles y con el doble de dificultades. Es en este momento de incertidumbre cuando un aliado en común, la Organización Mundial de la Salud, aparece en la justa con una revelación infalible; la discapacidad es una condición humana mediada por el ambiente y debe dejar de ser vista desde la deficiencia y la incapacidad. Es de esta manera, en la que se comienzan a gestar modelos educativos, los cuales tienen como fin, frenar la exclusión de las personas con discapacidad.

La lucha es relativamente nueva, algunos ideales han quedado en el olvido, mientras que otros, más actuales se hacen presentes. Solo una idea se mantiene firme; una educación de calidad para todas las personas sin importar la cultura, la religión, el idioma o la raza. Pero antes de comenzar a hablar de inclusión, es necesario decir que, a lo largo de la historia de la educación, han existido distintas formas de atender el problema de la segregación o la exclusión escolar. Entre los más conocidos pueden nombrarse los siguientes: enseñanza comprensiva, iniciativa de educación ordinaria, atención a la diversidad, educación especial, educación integradora y finalmente educación inclusiva (Aguilar, 2000). Es por esto por lo que esta tesis, que se gestó a partir de las prácticas profesionales, prestadas en *Las Libélulas atención a la discapacidad infantil*, en el salón de Kínder III, tiene como objetivo informar sobre las actividades de apoyo a la maestra del grupo para promover la inclusión educativa y los aprendizajes esperados en este salón.

En este trabajo se pueden encontrar los siguientes apartados: Marco referencial, para darle atención a la problemática en este escenario, se planteó un enfoque basado en la educación inclusiva, analizando su origen, sus conceptos, ventajas, aproximaciones y alcances. Así mismo, se examinaron otros dos modelos de atención a la discapacidad; la educación especial, como un punto de partida, vista como un preámbulo de la atención a la discapacidad y su forma asistencialista de concebirla. La integración educativa, como una respuesta a esta última, su origen y llegada a Latinoamérica, y las ventajas y desventajas que presenta. Para finalmente, poder realizar una comparativa entre integración e inclusión.

Siguiendo con el marco referencial, para darle atención a las discapacidades presentes en este escenario, se presenta un análisis general de la discapacidad, su historia, modelos de atención, la definición y los tipos de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, además, se presenta un breve panorama del grado de afectación alrededor del mundo. Para seguir con este tema, se formuló una revisión de la literatura sobre las discapacidades presentes en *Kínder III*; discapacidad intelectual, síndrome de Down y parálisis cerebral. De estas discapacidades, se revisa la etiología y sus características, así como la atención en el área educativa.

Posteriormente, se engloba el tema de la discapacidad desde el modelo social, como eje principal para atender a las personas en situación de discapacidad. Se expone el origen de este modelo, sus antecesores, alcances y limitaciones. Así mismo, se revisa la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos, en la cual se puede apreciar la lucha por el reconocimiento de las garantías de esta población, así como el papel que juega la sociedad en el reconocimiento y posteriormente la atención a la diversidad.

En el segundo apartado de este documento, se expone el procedimiento de la intervención realizada en este escenario. Aquí, se explica el papel del psicólogo educativo, se describe a los participantes y al escenario, se explican los objetivos de la intervención, se revisa el diagnóstico inicial con el cual se obtienen las necesidades que deben ser atendidas en los alumnos del grupo, para después, analizarla y presentar los resultados y las conclusiones que se obtuvieron. Por último, se presenta la propuesta de intervención, compuesta de 11 sesiones de trabajo.

2. Marco Referencial

2.1 Educación Especial. Un punto de partida

La educación especial (EE), primer modelo educativo de atención a la discapacidad, formulado a partir de movimientos sociales, los cuales reclaman la inserción de las personas con discapacidad a la vida cotidiana. Desde sus inicios ha tenido diferentes opiniones; hay quienes consideran a la EE como programas basados en la práctica para atender las necesidades incomprendidas de los alumnos, para otros, esta ha servido como un modelo para atender la diversidad, pero separando a los alumnos en grupos, limitando la interacción entre ellos. Por último, están quienes la ven como una entidad burocrática encargada de excluir y segregar, (Paul, French y Cranston-Gingras, 2001).

Lo anterior se entiende si, definimos a la EE como la creación de programas basados enteramente en la discapacidad, dejando de lado la interacción entre alumnos, separándolos entre los que tienen discapacidad y los que no. Una vez creados estos programas, lo que se pretende es aplicarlos en centros especializados en atender a la discapacidad. En estos centros, se les dio prioridad a la atención médica, terapéutica y rehabilitadora sobre la educación y el aprendizaje, bajo la idea de que las personas con discapacidad eran seres inferiores, enfermos eternos, (Correa y Rúa, 2018).

Para finalizar, dentro de la EE la inclusión es un espejismo, una utopía. Las carencias de esta se hicieron evidentes y fue muy difícil seguirlas ocultando. Este primer intento, hasta cierto punto fallido sentó las bases para uno nuevo, uno basado en la normalización.

2.2 Integración Educativa

Surge como respuesta a las problemáticas presentes en la EE. Como argumentos principales dentro de la integración educativa (IE), Espinosa (2012) menciona los siguientes: una nueva concepción de la discapacidad desde un punto de vista no excluyente y del término normalización, adoptado de los Países Bajos en la década de los 60, así como las necesidades educativas especiales (NEE). La autora además apunta a que, dentro de este enfoque, existe la interrogante entre si se debe educar a las personas con discapacidad en centros “ordinarios” o si se deben atender en centros especializados.

Calderón (2012) considera que el término *normalización* se refiere a integrar, es decir, lo que se busca en la IE, es que todos los sujetos tengan derecho a una educación independientemente si estos tienen una discapacidad o no. A pesar de que se tenga este derecho, se piensa que el alumno es introducido a un salón sin pensar en las necesidades que presente. Juárez, Comboni y Garnique (2010) amplían el foco de la IE añadiendo, además de las personas con discapacidad, alumnos con distinta edad, cultura, situación económica o alumnos con NEE. Así mismo, hacen mención, a que esta propuesta de educación surge como un nuevo paradigma en contra de la escuela tradicional y excluyente.

Al respecto, Blanco (2006) afirma que en América Latina el concepto de IE está enfocado en su totalidad a alumnos con NEE. Esta, busca respetar el derecho que tienen a ser educados en escuelas estándar, recibiendo apoyos necesarios para fomentar su permanencia. Sin embargo, este proceso sigue moviéndose en la educación especial, dejando de lado el proceso de modificar la ideología discriminatoria que existe en torno a los alumnos excluidos. Este enfoque, se ha basado en mayor medida en los apoyos y atención individuales, en vez de enfocarse en modificar el contexto en el que se desenvuelve el alumno.

De la misma manera que la autora anterior, Guajardo (2009) apunta que, en América Latina, la integración está enfocada en la educación especial y que la inclusión es un concepto nuevo poco conocido. Para que se genere una transición de integración a inclusión, los alumnos con discapacidad, principalmente, tienen la elección de ingresar a la escuela, pero desde la educación especial para después poder integrarse a una escuela regular.

Considerando lo anterior Zacarías, De la Peña y Saad (2006) hacen una lista de características generales de este enfoque:

1. En la integración el alumno es aceptado en la escuela en muchas ocasiones como un favor.
2. Al ingresar a una escuela este debe adaptarse a una cultura escolar ya existente, en ocasiones sin considerar sus características individuales.
3. La integración brinda apoyos individuales a los alumnos con NEE.
4. Surge dentro del campo de la educación especial y se ve apoyada por movimientos sociales.
5. Toma a las NEE como foco de atención.

Espinosa (2012), enumera las siguientes actividades que una institución que busque la integración de sus alumnos debe realizar, además, hace énfasis en que estas actividades deben de aplicarse a toda la comunidad escolar y no solo a los alumnos que presenten NEE.

1. Desarrollar y potenciar la autoestima, las habilidades cognitivas y sociales de los alumnos con NEE,
2. En los alumnos que no las presenten se debe de buscar la tolerancia, la solidaridad y la eliminación de prejuicios mediante actividades sociales dentro de la escuela.
3. Se debe tomar en cuenta el contexto escolar para favorecer la integración, pero también se debe de considerar el currículo.
4. Los docentes deben trabajar en equipo, ser autocríticos con su labor y modificar sus prejuicios.

Hasta este punto, se puede decir que la IE, surgió como una alternativa a los problemas de segregación que han existido en la sociedad, afectando principalmente a personas con discapacidad. A lo largo de los años, la integración se mostró como una solución para frenar los problemas de discriminación, esta se vio impulsada por movimientos sociales los cuales pedían la inclusión de la población vulnerable a la sociedad regular. Estos movimientos tomaron fuerza principalmente en Europa y con el paso del tiempo fueron llegando a América latina. Desafortunadamente, la integración sigue siendo poco conocida en esta parte del mundo y aún sigue centrándose en la educación para alumnos con discapacidades.

A pesar de las opciones que presenta la IE para frenar el rezago en la educación, la propuesta exhibe limitaciones en sus objetivos, Barraza (2010) enumera las siguientes como las principales:

1. La mayor parte de la práctica se basa en experiencias, teniendo poco o nada que ver con una fundamentación teórica, pues necesita de un marco teórico en el cual respaldarse.
2. Está basada, en su mayoría, en documentos políticos, los cuales surgen de conceptos éticos que demandan igualdad para las personas, por esta razón hay poca investigación científica al respecto.
3. Está centrada, principalmente, en el individuo viendo en este el motor de cambio del sistema educativo.

Por estas razones, Barrio (2009) concluye que el término IE se está abandonando, pues este se refiere solamente a la población que previamente ha sido excluida, y lo que se busca, es volver a integrar a esa población a la escuela ordinaria. Se basa en la normalización, es decir, regularizar la vida escolar del estudiante que presente NEE, en estos casos, es el alumno el que debe adaptarse a la escuela por medio de apoyos individuales.

2.2.1 Necesidades Educativas Especiales

En la IE, las NEE, de acuerdo con Jara y Jara (2018), se empezaron a delimitar en el marco de “la conferencia mundial sobre Educación para Todos” (Jomtien, Tailandia, 1990), con criterios clínicos, sociales y psicológicos de las personas que las presentan. Estas, se refieren a las limitaciones o impedimentos que el alumnado puede presentar de manera permanente o temporal durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, dicho alumnado necesita de apoyos individuales, los cuales deben estar adaptados al contexto y a la individualidad, además estos deben ser específicos para solventar la problemática. El término existe en la relación *individuo-contexto* o *alumnado-profesor-recursos*. Hay que mencionar que este proceso se mueve dentro de un ámbito integrador, cooperador y de normalización.

Dentro de la IE, Jara y Jara (2019) consideran dos tipos de NEE:

NEE de carácter transitorio	NEE de carácter permanente
<ul style="list-style-type: none"> • Se presentan durante un determinado tiempo. • Requieren la adaptación del currículo en algún momento de la trayectoria académica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se presentan como barreras durante toda la trayectoria académica • Suelen estar acompañadas de una discapacidad

Un punto que genera mucha confusión con relación a la NEE es el de la discapacidad, ambos términos no son sinónimos y no pueden usarse como iguales, pues un alumno con NEE puede o no presentar discapacidad, así como un alumno con discapacidad no siempre tiene NEE. El término, como tal, abarca más allá de los problemas generados por una discapacidad, a su vez, se basa en una filosofía educativa de normalización. El término NEE, no debe utilizarse con carácter diagnóstico, ni debe usarse peyorativamente. No es un adjetivo, sino una forma de acción. Siendo así, las NEE pueden encontrarse en cualquier alumno que necesite más ayuda de la habitual. El término no es global ni busca generalizar, pues este surge de las características de cada sujeto y de su contexto, aunque estas tienen su origen en la escuela, tienen alcances en ámbitos como el familiar, el social y el laboral, estos espacios deben brindar apoyos que ayuden a los sujetos a desarrollarse de manera plena (Luque, 2009).

García et al. (2013), apuntan a que el término NEE, debe dejar de usarse pues este supone que su uso es etiquetador, es decir, separa a los alumnos según sus modos de aprendizaje. Al tratarse de apoyos individualizados, el alumno pierde la interacción con sus compañeros, ya que permanentemente debe estar fuera de clase, se pierden así los procesos de socialización presentes en el aula. Los recursos que necesita el alumno son pocos y en ocasiones no existen, generando un desgaste excesivo por parte de los profesores.

Luque (2009), señala que las NEE presentan las siguientes limitaciones; el término es confuso y amplio, teniendo que recurrir a otros, es difícil dilucidar si el problema es del sujeto o externo a este, el término puede usarse con el fin de segregar a los alumnos que las presentan, da demasiada importancia al contexto y poca al desarrollo del sujeto, haciendo que la importancia recaiga en el espacio en el que este se desenvuelve, como su hogar o la escuela, y dejando en segundo plano las características del mismo.

Sin embargo, el término NEE no solo debe percibirse con un carácter negativo ya que este representó en su momento un punto de inflexión en el cual se basaron los apoyos necesarios para la atención a la discapacidad. De este modo la Secretaría de Educación Pública (2009) enumera las siguientes como situaciones que deben de ser tomadas en cuenta en la detección de alumnos con NEE:

1. Aunque el docente en el aula tiene una posición privilegiada para observar al alumnado, este no debe de ser el único que brinde información sobre las características, es decir, debe existir comunicación entre los padres de familia y los maestros.
2. La detección e identificación de NEE no debe de usarse con carácter etiquetador para no concebir al alumno como un problema.
3. Los diagnósticos obtenidos no deben limitarse a la identificación de la etiología, sino que también deben de proveer herramientas de apoyo.
4. Se debe tener en cuenta que la discapacidad esta mediada por el ambiente en el que se desenvuelve el alumno, por lo que se tienen que considerar diversos factores.

2.2.2 Cruzando fronteras, un puente hacia la inclusión

Para Monaheng (2017), atender a las personas con discapacidad, desde sus inicios, ha sido concebido como un reto, pues existe una falta de información enorme sobre cómo educar en la diversidad. Para dar respuesta a esta problemática, surgió la inclusión como una forma de transición de la vida escolar a la laboral, aunque es preciso decir, que los proyectos en la inclusión tienen una serie de limitantes, las cuales no les permite desarrollarse en su totalidad. Por ejemplo; muchas de las personas con discapacidad no cuentan con las actitudes necesarias para poder ingresar al área escolar o laboral. Por otro lado, el problema puede recaer en las personas ya inmersas en dichas áreas, es decir, los maestros no conocen la inclusión o los empleados de algún trabajo no confían en las capacidades de las personas.

En México, las bases para la educación inclusiva se remontan a la educación especial y a la integradora a finales del siglo XIX, con la apertura de la escuela nacional para ciegos y para sordos. Con esta acción, la educación especial se presentó con un modelo clínico-institucional para atender a alumnos con discapacidad, tiempo después este modelo se abandona para buscar la integración de los niños con discapacidad a los diferentes niveles educativos del país, llegando así a la IE, (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018).

De acuerdo a lo que se ha visto hasta ahora, es posible hacer una pequeña afirmación; el avance que se ha tenido de la IE a la educación inclusiva ha sido más cuantitativo que

cualitativo, pues aún se sigue notando confusión entre ambos términos, la educación inclusiva, como tal tiene menos tiempo y más teorización que la IE, y en esta, a su vez, se puede notar una mayor práctica que referentes teóricos, de ahí que las discrepancias sean tan marcadas en los centros educativos.

La diversidad en los centros escolares es notable, la integración se enfoca en ella, pero basándose en las NEE, mientras que la inclusión la considera como una gran fuente de aprendizaje. Para llegar a la educación inclusiva está la IE, pero a lo largo de este camino existen otras alternativas educativas para atender la problemática. Estas alternativas son: enseñanza comprensiva, iniciativa de educación ordinaria, atención a la diversidad y la educación inclusiva.

Enseñanza comprensiva: se basa en un agrupamiento heterogéneo de los alumnos para proporcionar un currículo común y polivalente en una misma escuela. Las enseñanzas son ajustadas a las necesidades de cada sujeto, tomando en cuenta la diversidad para ofrecerles un enriquecimiento basado en esta.

Iniciativa de educación ordinaria: El sistema educativo debe tomar la responsabilidad de educar a todos los alumnos, (con o sin discapacidad), en escuelas públicas. Esta corriente es referida como el punto medio entre IE y educación inclusiva (EI). Nace en Estados Unidos.

Atención a la diversidad: requiere la atención individual de cada sujeto, aunque no descarta la enseñanza en grupo, esto depende de los contenidos a aprender. El profesor es eje fundamental en este proceso. Conlleva una adaptación del entorno para atender las necesidades de los alumnos, (Aguilar, 2000).

Antes de comenzar con la educación inclusiva, es necesario hacer un preámbulo sobre esta y diferenciarla de la integración educativa. Es posible que, estas dos aproximaciones sean con frecuencia tomadas como sinónimos, cuando en realidad, ambas tienen diferencias en sus formas de actuar, sin embargo, es posible apuntar a que ambas buscan el mismo objetivo; una educación de calidad para todos.

Por otro lado, la transición de una escuela integradora a una inclusiva requiere de un cambio en políticas educativas, sociales, económicas, culturales, actitudinales y un largo etc. En

resumen, un cambio total de paradigma. Dejar de ver al alumno como el centro del problema, a buscar un cambio total en el sistema escolar. Al mirar hacia este cambio de enfoque, se busca la adopción de nuevas nociones pedagógicas, psicológicas y sociales, así como la participación no solo de la escuela, sino también, propiciar la inmersión de la familia y la sociedad.

Como es de esperarse, plantear un panorama de esta magnitud no es algo que se realice en un corto tiempo, pues como apuntan diversos autores, este movimiento requiere de la movilización de todo el sistema educativo, de igual manera, existe el problema de que la literatura de la educación inclusiva es relativamente nueva en Latinoamérica, por lo cual muchas de sus ideas pueden verse mal entendidas o poco claras. Para entender este modelo educativo, es necesario hacer un análisis de los cimientos que lo sostienen, su historia, ventajas y desventajas, con el fin de poder entender cuál es el objetivo, cuáles son los elementos que la conforman, quienes son los actores que intervienen y cuáles son sus funciones.

2.3 La Educación Inclusiva

El último de los modelos educativos. La EI, es el nivel más elevado de la educación, pues considera variables más amplias que la IE: idioma, origen étnico, nivel socioeconómico, ideología, religión o grupos excluidos socialmente. En estos momentos, se puede decir que existe una transición entre la integración y la inclusión, pues a pesar de las diferencias entre ambas, la interpretación que se les da es comúnmente errónea, existiendo confusión entre estos términos.

Para empezar, hay que decir que, en la EI, no basta con que el alumno se incorpore a la escuela en cualquier nivel, sino que estos deben ser sujetos activos, participantes con identidad, con sentido de pertenencia y de permanencia, no solo por ellos sino también por los docentes, alumnos y compañeros, es decir, por toda la comunidad escolar. En la EI, se busca una educación para todos, respetando la individualidad y características personales, para de este modo poder potencializar su desarrollo en la escuela y la obtención de una educación de calidad (Zacarías et al., 2006).

La EI, reconoce la diferencia como algo legítimo y aceptable, con lo cual busca el derecho de todas las personas a tener una educación de calidad. Esta calidad debe, alcanzarse identificando y eliminando barreras dentro del sistema educativo, así como al realizar las modificaciones pertinentes en el currículo, tener instalaciones adecuadas, proveer materiales educativos y formación docente constante. De esta forma, el alumno encontrará un ambiente cálido y profesional, el cual reconoce sus necesidades y trabaja con ellas, además de atender su área académica, también propicia un desarrollo social y emocional (Gonzales-Rojas y Triana-Fierro, 2018).

La EI, es un proceso que solo es alcanzable si se hacen modificaciones al sistema educativo actual. Los ajustes deben ser progresivos, ya que no se espera que los cambios lleguen de la noche a la mañana. El proceso debe ser constante, permanente y debe adaptarse a los cambios del entorno. La Secretaría de Gobierno (SEGOB, 2013), basándose en la declaración de Salamanca, hace un listado de cinco características esenciales de la EI:

1. Todos los niños y niñas tienen derecho a la educación y deben ejercerlo para tener un aceptable nivel de conocimientos.
2. Las necesidades de aprendizaje en los alumnos son diferentes en cada uno, por lo cual no se puede afirmar que todos presenten las mismas. De este modo, las formas de solventar estas necesidades deben ser de acuerdo con las características de cada alumno.
3. El sistema educativo es el encargado de satisfacer las necesidades que estos presenten.
4. Los alumnos con NEE no deben ser excluidos de la escuela regular, esta debe proporcionar una pedagogía que atienda sus necesidades.
5. Se deben priorizar las escuelas inclusivas para frenar la discriminación de los alumnos.

Conjuntamente, la SEGOB (2013) apunta que, para alcanzar la EI, la sociedad debe participar en el proceso, eliminando las ideas discriminatorias y excluyentes hacia las personas que no estén en el parámetro de lo concebido como “normal”. La legislación debe tomar una postura educativa para dar respuesta a la diversidad estudiantil, para que la sociedad acoja a la diversidad de una manera natural.

Para Blanco (2006), en el enfoque de la inclusión se considera que el alumno no es el del problema, sino el sistema educativo y sus escuelas. Pues este, no debe adaptarse al centro al que ingresa, ya que con esto se generan una serie de problemas; por el contrario, en la inclusión, el sistema educativo le brinda al estudiante las herramientas para poder seguir en la escuela, pues esta es una de las principales responsables en la permanencia y el avance de este en los niveles educativos.

De esta manera, la permanencia del alumno no depende solo de él y de sus características individuales, sino también del tipo de recursos, ayudas o herramientas que su contexto le brinda. Un sistema educativo rígido, discriminador, sin apertura al cambio, desfasado, no brinda las herramientas necesarias para que un alumno excluido permanezca en la escuela.

Asimismo, la autora hace una lista de características que son propias de la EI:

- 1) El derecho a la educación es más que el solo hecho de ser aceptado en una escuela, pues la educación que se ofrezca debe ser de calidad y debe lograr que todos los alumnos alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades.
- 2) Puede ser una vía esencial para evitar la exclusión social que surge de las diferencias económicas, sociales, culturales, étnicas, lingüísticas y religiosas, de cada individuo.
- 3) Busca proporcionar una educación de calidad para todos, dando respuesta a la diversidad y a las necesidades educativas de los alumnos a fin de que puedan participar en la sociedad.
- 4) Educar en la diversidad y en valores que fomenten el desarrollo de la cultura de la paz y de una sociedad justa e inclusiva.
- 5) Conseguir un único sistema educativo que pueda atender todas las necesidades que presenten los alumnos.
- 6) El papel del profesor es fundamental para llevar a cabo la inclusión en las escuelas, este debe tener una formación basada en la diversidad, contar con conocimientos teóricos y prácticos de las necesidades más representativas asociadas a las diferencias sociales.

La inclusión es el ideal al que la educación debe llegar, pero aún se puede percibir que es un proceso muy complicado, que conlleva un cambio de todos los elementos que conforman al sistema educativo.

Es alrededor de los años 90, cuando la EI se adapta a Latinoamérica, esta se muestra como un paradigma educacional joven e innovador, con apenas 50 años de teorización. La EI surge de la IE y de la pedagogía diferencialista, las cuales estaban centradas principalmente en las personas con discapacidad. En un principio se movió dentro de un enfoque integracionista el cual estaba dirigido a la población con discapacidad. Conforme se fue desarrollando, el término fue cobrando valor debido a su discurso, el cual propone la eliminación de barreras sociales y la inserción a la vida escolar, social y laboral. Además, la responsabilidad ya no recaía solo en la escuela, sino que ahora es responsabilidad de todos los ciudadanos contribuir a la causa (Ocampo, 2014).

Para que la EI sea viable, es necesario dotar a los profesores de nuevas herramientas, con las cuales se pueda favorecer la inclusión en el aula, una propuesta para esto es trabajar con un currículo flexible, en el cual se consideren todas las necesidades de la población escolar. Por medio de esta estrategia, se espera que el cambio reduzca la exclusión no solo en lo académico, sino también en la sociedad y en la vida en general (Stylianou, 2016). La EI no solo reconoce las diferencias ya mencionadas, sino que también celebra esta diversidad en el aprendizaje de los alumnos.

De acuerdo con Gonzáles-Rojas y Triana-Fierro (2018), el problema que enfrenta la EI en México es que con frecuencia se pretende que la educación de calidad debe ir de la mano con la educación en la diversidad, con lo cual se pretende atender desde cuestiones físicas, como la infraestructura, el inmobiliario, materiales educativos y se dejan de lado el currículo y la didáctica.

2.3.1 Terminología de la Educación Inclusiva

Es probable que con el surgimiento de la EI las dudas respecto a los términos que esta conlleva se hayan incrementado y en muchas ocasiones hayan sido empleados de manera errónea. Lo anterior puede comprenderse, si se pone de manifiesto que el crecimiento de la EI ha sido lento, y que no ha llegado de igual manera a todos los países. Al respecto, García-Barrera (2017), señala que durante la década de los 70 los países escandinavos, tomando el concepto de normalización, sentaron las bases de una nueva forma de concebir a las personas

con discapacidad. Tanto el lugar y la fecha en la que se gestan estas ideas dan un entendimiento del porqué del desfasamiento de la EI al llegar a México. Siendo así, no es extraño que existan interrogantes en relación con su terminología; discapacidad, NEE, BAP, inclusión e integración.

A propósito de este desconcierto, García-Cedillo, Romero, Aguilar, Lomelí y Rodríguez (2013), hacen un listado de las posibles causas de esta confusión:

1. El término discapacidad es diferente en cada región, pues no hay una definición absoluta del mismo, por lo que en algunos países el significado puede cambiar creando mayor desorden.
2. Para algunos el término NEE está en desuso siendo remplazado por BAP, mientras que algunos autores no toman esto en consideración.
3. Hay confusión entre un alumno con discapacidad y uno con NEE, tomándolos como iguales.
4. Los términos EI e IE siguen usándose de manera indistinta
5. Existen diversos objetivos en la EI.

García-Cedillo et al. (2013), refieren que en la EI existen dos formas de actuar; *moderada* y *radical*. En la primera no se entra en conflicto con la integración, ya que ve en esta un punto de partida y se entiende como un antecedente para generar un cambio en las escuelas ofreciendo educación de calidad para todos los alumnos. Se considera importante la participación de profesionales en distintas áreas para realizar un trabajo en conjunto con los alumnos, de igual forma, requiere la participación de docentes y familiares. Este acercamiento considera a las NEE, pues de estas surge la problemática a atender.

La aproximación radical, por su parte, busca y toma en consideración el cambio en la cultura escolar, a fin de sensibilizar a la comunidad con relación a la eliminación de las barreras para el aprendizaje. Abarca un espectro de atención más amplio, pues atiende a todos los que puedan presentarlas sin importar la persona o el lugar donde se encuentren. Supone una

reforma en el aprovechamiento de los recursos que dispone la escuela, aprovechando estos en su totalidad. Toma la diversidad como una gran fuente de aprendizaje. Los autores concluyen que mientras la moderada es más específica y personalizada la radical representa un cambio de todo el sistema educativo.

En cuanto a las metas que busca la EI, siguiendo a González-Rojas y Triana-Fierro (2018), se encuentra el disminuir y superar la exclusión educativa basado en el derecho a la educación de calidad para todos, una vez logrado esto, los alumnos dentro de la escuela deben ser sujetos activos y participantes en sus procesos de aprendizaje. La EI busca crear una sociedad justa, una educación equitativa y escuelas que eduquen en la diversidad.

Tal vez uno de los elementos más característicos de la educación inclusiva sean las BAP, en oposición a las NEE. Cuando se habla de BAP se hace referencia a un cambio de paradigma con relación a la atención a la diversidad, se apuesta a un antes y un después en la lucha por una educación de calidad para todos.

2.3.2 Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Con lo que se revisó en el apartado de la IE, y basado en investigaciones de diversos autores, se dice que las NEE perdieron por completo su sentido, ya que se usaron en forma despectiva. Esta afirmación sirve como preámbulo para entender porque es preferible usar el término BAP. Este retoma la idea inicial de las NEE, al realizar un análisis de las limitaciones que puede presentar el alumno, independientemente de si existe un déficit o no, y además centra la atención en la respuesta que el sistema escolar brinda (Mireles, 2014).

Las BAP se apoyan en el modelo social de la discapacidad, por lo cual se entiende que las limitaciones o impedimentos que presenta una persona con discapacidad son derivados de un contexto social específico (Corrales, Soto y Villafañe, 2016). Dentro de un contexto social, un alumno con discapacidad puede encontrar limitaciones en su desarrollo o puede que en el mismo contexto se realicen adaptaciones necesarias.

Al hacer referencia a las BAP como parte fundamental de la EI, se pone de manifiesto un nuevo enfoque para ver y atender la problemática educativa, pues estas barreras aparecen cuando el alumno enfrenta situaciones en la vida diaria, como pueden ser: económicas,

sociales, políticas o escolares. El énfasis recae en eliminar las barreras que limiten el aprendizaje, el acceso y la participación de los alumnos a una actividad educativa, (Herrera, 2009).

López (2012), afirma que, al referirse a la EI, es necesario mencionar las barreras que puede presentar el alumnado en su proceso de aprendizaje, participación y convivencia escolar:

- 1) Políticas: existen leyes y normas que se contradicen y que generan una escuela excluyente. Se habla de una escuela para todos, pero existen escuelas de educación especial, se habla de un currículo diverso que atienda la diversidad, pero también es posible realizar adecuaciones curriculares. Se dice que el profesor debe cooperar y trabajar con los alumnos, pero en ocasiones los alumnos son sacados del aula para una atención particular. Lo que se debe fomentar es una coherencia entre lo que dicta la ley y la práctica que se lleva en el aula.
- 2) Culturales: hace referencia a la tendencia muy marcada de “etiquetar” a los alumnos basándose en sus diferencias. Separándolos en los normales y los que son “especiales”, los que deben ser educados en una escuela regular y los que deben ser mandados lejos. En parte, esta dicotomización es debida al mal entendimiento de los diagnósticos, los cuales son vistos con carácter etiquetador y segregador, lo mismo que las evaluaciones diagnósticas y las adecuaciones curriculares.
- 3) Didácticas: basadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se forman cuando en el aula no existe un ambiente cooperativo, no hay igualdad de oportunidad, los profesores no reconocen la diversidad del alumnado. Es este el que en muchas ocasiones genera la exclusión de los alumnos “diferentes”. El currículo es inflexible, y genera un aprendizaje homogéneo.

2.3.3 Diferencias entre EE, IE y EI

Estos modelos educativos surgen a partir de distintas necesidades sociales; solucionar el problema de la segregación, la exclusión y frenar la discriminación existente en la escuela. Los tres con un objetivo común; lograr una educación para todos, aunque la forma de llegar a esto sea distinta entre estos modelos. Es decir, en la EE se integró a alumnos con discapacidad en instituciones aisladas con un enfoque asistencialista y médico-rehabilitador. Pasado el tiempo,

diversos movimientos sociales, reclaman la inserción de esta población a escuelas regulares, es decir, integradoras, con el fin de frenar la segregación escolar, basados en el derecho a la educación para todos.

Con la IE, el alumno es aceptado e integrado a la escuela, pero como ya se mencionó, la mera inmersión de este a un contexto educativo no basta para que se beneficie del mismo. Además, se descubrió que esta IE, en ocasiones fomentaba la discriminación en el aula, por medio de etiquetas basadas en diagnósticos. El término integración hacía principal referencia a alumnos con discapacidad, esto se mantuvo durante muchos años y fue válido para incorporarlos a la escuela regular. Al referirse a la IE el alumno se adaptaba al sistema escolar, se le daban apoyos especializados e individuales, el énfasis estaba centrado en el alumno.

Para terminar con esta situación, la EI surge como un paradigma nuevo y universal, en donde se reconoce a la diversidad y además se celebra, así mismo ve en ella una fuente de aprendizaje hasta el momento ignorada. El rol del alumno pasa de pasivo-solitario a activo-grupal. En la IE, el alumno se integra a un ambiente al cual debe adaptarse sin modificarlo. Dentro de la EI se demanda una reciprocidad entre el sujeto y el medio (Tremblay y Loiselle, 2016). El docente es visto como parte importante del cambio, pero también se consideran la familia, la cultura y la sociedad como participantes en este enfoque. En este, se habla de una modificación del sistema escolar, a modo de que este pueda brindar una enseñanza de calidad para todos los alumnos que estén en ella. El énfasis pasa del alumno al sistema educativo. Se consideran las aulas, los contenidos, la metodología y las instalaciones, con el fin de ofrecer alternativas a la diversidad que presente el alumnado, (Casanova, 2011).

Es así, como la EI se ha posicionado desde sus orígenes como una alternativa más holística de atender la diversidad en el aula. Sin embargo, no está exenta de críticas, siendo las más recurrentes, su relativo nacimiento, su desconocimiento en algunas partes del mundo y la confusión que existe entre este modelo y la IE e incluso con la EE.

Aun así, la EI muestra muchas ventajas para atender a la diversidad en el aula. Dentro de esta, los alumnos que han pasado por mayores problemas son los que presentan alguna discapacidad, ya que han sido los más perjudicados al momento de ingresar a un nivel educativo. Esta situación se comprende si se pone sobre la mesa que;

1. Existe confusión en relación con lo que es la discapacidad.
2. A pesar de los avances por erradicar los prejuicios en torno a esta, el cambio ha sido lento y poco notable.
3. Se piensa y se ha pensado que las personas con discapacidad son inútiles.
4. El término como tal es diferente en varias regiones.
5. Los apoyos económicos y las legislaciones son de carácter individual.
6. La forma de atenderse es diferente en algunos países.
7. No se sabe o no se quiere reconocer que las personas con discapacidad tienen derechos como todas las personas.

Dentro de la EI, el alumno con discapacidad o sin ella, es parte importante del cambio y lo que se busca, a pesar de lo arriba mencionado, es que este sea un sujeto activo y participante en su vida, no solo escolar, sino también personal, así como un miembro activo de la sociedad.

Por esta razón, es necesario abordar el tema de la discapacidad con todos sus matices, ya que de esta manera se podrá comprender su pasado caótico, su presente confuso y su porvenir incierto. En el siguiente apartado se hablará de ello, un poco de su historia por momentos trágica, de su relativo entendimiento y de su futuro etéreo.

2.4 La Discapacidad

A lo largo de la historia, la discapacidad ha recibido diferentes connotaciones, en su mayoría negativas. En la época clásica de acuerdo con Foucault se le conocía como locura, un término amplio, que en un tiempo englobó a la homosexualidad, las enfermedades mentales o defectos físicos. Durante mucho tiempo, este fenómeno sociohistórico se vio marcado por el desprecio, la exclusión y el aislamiento de las personas que eran concebidas como diferentes a los demás, (Ocampo, 2018).

En gran medida, la sociedad ha respondido a la presencia de la discapacidad basándose en el tiempo y en el espacio en la que esta se ha presentado, de ahí que, las formas de actuar sean tan diferentes entre sí. La forma de atenderla ha sido, en muchas sociedades, mediante la educación, con la cual se presentaron diversas teorías, visiones o modelos de atención, los

cuales más bien estuvieron encaminados a la no exclusión. Jiménez (2018), señala una serie de momentos históricos en los cuales la discapacidad se abordó desde distintos enfoques:

1. En occidente, la discapacidad era conocida como; déficit, anormalidad, capacidades diferentes o diversidad funcional.
2. En Grecia y Roma, se tuvo una idea eugenésica acompañada de prácticas de exterminio, las cuales se institucionalizaron en la Alemania nazi. Esta concepción, en un principio, estuvo acuñada por la creencia religiosa de que las personas con discapacidad no tienen nada que aportar a la sociedad.
3. En la antigüedad, las personas con discapacidad eran vistas como inútiles, por lo cual se optaba por eliminarlas, la utilidad que le brindaban a la comunidad fue el criterio de decisión entre la vida y la muerte.
4. Durante la edad media, se optó por la marginación acompañada de compasión, pues se creía que las personas con discapacidad tenían esta condición debido a un maleficio, por lo cual eran vistas como objetos de compasión, caridad o portadores del mal.

Con el arribo de la modernidad, la sociedad se dinamizó, con lo cual se empezó a mirar hacia una concepción sobre lo normal y lo anormal. Para esto, la psiquiatría y la psicología comenzaron a implementar tipificaciones acerca de lo normal, las cuales con el tiempo derivaron en etiquetas.

La Organización Mundial de la Salud (2003), define a la discapacidad de la siguiente manera: "refleja las consecuencias de la deficiencia en términos de cualquier restricción o falta de habilidad para realizar alguna actividad en la manera o dentro del rango considerado normal para un ser humano" (9).

De igual forma, Espina y Asunción (2003), hacen un listado de características propias que se presentan en la discapacidad;

Excesos o insuficiencias (temporales o permanentes, reversibles o irreversibles, progresivos o regresivos) en el desempeño o comportamiento en una actividad rutinaria normal. Surgen como consecuencia directa de la deficiencia o como respuesta (sobre todo psicológica) del individuo a deficiencias físicas, sensoriales o de otro tipo.

Concierne a actividades que son esenciales en la vida cotidiana (por ejemplo, control de esfínteres, destreza para lavarse, alimentarse con autonomía, capacidad de caminar) (16).

De acuerdo con esto, la discapacidad puede encontrarse en muchas áreas de la vida de una persona, por lo que sería muy complicado categorizarlas todas, aun así, Ibáñez (2002), las clasifica en; discapacidad del comportamiento, del movimiento, de la alimentación, del lenguaje, cognitivas, de la higiene, es decir, de las funciones básicas de la vida de una persona,

2.4.1 Tipos de discapacidad

Como vimos arriba, parece abrumadora la cantidad de áreas que se pueden ver afectadas por la presencia de la discapacidad, por esta razón, el Interconsulting Bureau (2010), nombra las siguientes como principales: física, sensorial e intelectual.

Discapacidad física; suelen ser principalmente los brazos y las piernas las partes afectadas, limitando así el desempeño motor, es decir, el movimiento; se presenta una desventaja para la persona que la padece.

Discapacidad sensorial; estas afectan a los sentidos de la persona, se presentan en la visión, la audición, el lenguaje y la comunicación.

Discapacidad intelectual; anteriormente llamada *retraso mental*, hoy en día se prefiere el uso de discapacidad intelectual (DI), pues es considerado el más adecuado para este tipo de deficiencia. Esta afecta al intelecto de la persona, situándolo bajo el promedio. Esta deficiencia afecta también otras áreas de la vida de la persona, por ejemplo, la comunicación, habilidades sociales, del cuidado de la salud entre otras.

2.4.2 La discapacidad en el mundo

Ocampo (2018), toma datos de la OMS para señalar que un 15% de la población mundial presenta algún tipo de discapacidad, y que son los países menos desarrollados los que presentan el mayor índice de casos. Aunque es evidente que la discapacidad no distingue zonas, religiones o culturas, ya que esta se presenta en todos los países del mundo ya sean

desarrollados o no. Por este motivo, no es de sorprenderse que la atención que reciben las personas con discapacidad es diferente en cada país. Luengas, Luengas y Sáenz (2017), en otro estudio informan que la OMS en conjunción con el Banco Mundial encontraron que un aproximado de 100 millones de personas presentan algún tipo de discapacidad en el mundo.

En EU, de acuerdo con el Disability Statistics Annual Report del año 2017, un 12.6% de la población presenta alguna discapacidad, siendo la cognitiva y de movimiento las más frecuentes. En el Reino Unido, el porcentaje es mayor, alcanzando un 16% de la población total. Mientras que, en España, esta cifra varía del 9 al 19% según diferentes censos.

Son diversos los estudios que hacen una estimación de la población con discapacidad en México, estos a su vez presentan diferencias sutiles en sus resultados. Aun así, es posible hacer una generalización, en el año 2000 el número de personas con discapacidad fue de 1, 795, 300 (1.84% de la población total). Siendo mayor la discapacidad en hombres (52.6%) que en mujeres (47.4%). Otro estudio realizado por la Secretaría de Salud apuntó a que, en el territorio nacional, existen un aproximado de 6, 850, 841 personas afectadas con una discapacidad, de esta cantidad, un poco más de la mitad presentan una discapacidad permanente (Luengas et al., 2017).

En estos estudios se consideraron cinco tipos de discapacidad; motriz, la más frecuente con 44.9%, visual 28.6, auditivas 16.5%, mentales 14.6% y la del lenguaje que presenta una menor incidencia (Jiménez, 2009).

2.4.3 Discapacidad Intelectual (DI)

Para motivos de este trabajo, es importante mencionar distintas discapacidades a las cuales se les dio atención en el trabajo realizado en *Las libélulas atención a la discapacidad infantil*. Son muchas las discapacidades atendidas en este centro de enseñanza; a lo largo de los salones podemos encontrar las más frecuentes como el Síndrome de Down o la Parálisis Cerebral, hasta otras más desconocidas como la trisomía 22 o la duplicación del cromosoma 15, a pesar de esto, estas discapacidades tienen algo en común: la DI. Aunque es bien sabido que el tener una discapacidad no es sinónimo de DI, en este caso en particular, esta estuvo presente en los niños con discapacidad, en menor o mayor medida. Es importante comenzar este apartado con DI pues de esta se desprenden muchas de las características presentadas por los alumnos.

El hecho de que una persona presente esta afectación, no quiere decir que no podrá hacer nada en su vida, tal vez el prejuicio más grande acerca de esta condición es que hace a la persona inútil e incapaz de hacer algo por sí misma. Como sucede con la mayoría de las discapacidades, estas son vistas como un obstáculo para el desarrollo pleno en la vida de una persona, pero qué tan cierto es esto, en gran medida depende en su totalidad del grado de afectación que tenga la persona.

Por ejemplo, en Canadá, las personas con DI no se encuentran en centros de rehabilitación apartados del contacto social, sino que viven rodeados de otros en casa como cualquier otra persona, pues han pasado de ser atendidos del modelo médico al social, el cual significa un cambio total en relación con la calidad de vida. Con este cambio de paradigma se entiende que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que cualquier otro ciudadano, lo cual les brinda; acceso a la educación, al empleo, al cuidado de la salud, la educación sexual, la independencia e incluso llegar a tener una relación sentimental (Caux y Lecomte, 2017).

En México de acuerdo con Roque y Domínguez (2012) para el ciclo escolar 2010-2011 se registraron en todo el país un total de 485, 167 alumnos con discapacidad, de estos, 95, 800 presentaban DI. Aunque en el país existe una normativa educativa (dentro de la educación especial) los alumnos antes mencionados no se benefician de una educación de calidad, ya que asisten a escuelas que no cuentan con los requerimientos necesarios para ser atendidos. Para que estos alumnos gocen de una educación digna es necesario romper con las barreras que impiden su participación total en el aula. Para alcanzar esto, se propone desarrollar una escuela regular con el aprendizaje centrado en el alumno y con profesores calificados para ello.

Siguiendo a Vega y de la Peña (2017), los esfuerzos por atender a las personas con DI, antes del siglo XX, se basaron en un modelo asistencial, y es hasta mediados del mismo siglo, cuando se genera un cambio de enfoque y se cambia a un modelo educativo en el cual se busca potenciar las habilidades cognitivas que la persona pueda tener, así como buscar recursos que le puedan servir.

Para Copolechio, Solanes y Valli (2017), es necesario comenzar una transición en la DI, dejándola de ver desde una perspectiva de déficit y reduccionista la cual solo mira hacia la patología. Es necesario comenzar a concebirla desde una mirada multidimensional, en la que

se considera a la persona con DI como un ser en interacción con el ambiente, el cual puede proveerle de apoyos, los cuales pueden servir para mejorar la calidad de vida.

Desde el DSM-V, la DI es definida como un trastorno del neurodesarrollo, la cual presenta deficiencias en el área intelectual y de las funciones adaptativas, estas deben estar presentes desde el inicio del periodo del desarrollo, debe ser crónico y estar en coexistencia con otros problemas de salud, tales como autismo, depresión o trastornos del déficit de atención. Laborda y Gonzáles (2017), señalan a la DI como aquella que afecta el área intelectual y la conducta adaptativa del sujeto, lo cual crea situaciones de conflicto entre la relación sujeto-entorno. La DI se sitúa en cinco dimensiones: *capacidad intelectual, conducta adaptativa, participación, valores sociales y salud-contexto*.

Para Cabrera, Lizarazo y Medina (2016), la DI se ubica en la dimensión biológica y social, basada en el contexto, donde retoma principal importancia la familia y la escuela, ya que estas sirven como mediadoras para crear una concepción social de la persona.

Como características presentes en la DI, Vega y de la Peña (2017) enuncian las siguientes:

1. Comunicación verbal, afectada en diferentes medidas, dependiendo de las características individuales de cada sujeto, de esta afectación se desprenden la imposibilidad para expresar emociones, necesidades y comprensión.
2. Afectaciones a nivel orgánico, como en los receptores cognitivos, nervios craneales, sistema nervioso central, hemisferio derecho, etc.
3. Dificultades para obtener, generar y ocupar la información en situaciones precisas.
4. Afectaciones a nivel semántico y sintáxico.
5. Vocabulario pobre o básico.
6. Afectación a nivel pragmático en la memoria.

Estupiñan et al. (2017), apunta que las personas con DI muestran interés por formar lazos de amistad y participar en actividades sociales, sin embargo, estos participan en menor medida en dichas actividades pues a menudo sufren de acoso o intimidación por parte de otras personas con desarrollo regular. Debido a esto, una de las formas de fomentar la inclusión de las personas con DI es crear espacios donde puedan participar en actividades con otras personas,

con el fin de que puedan generar amistades. Esto no significa solo ponerlos en un medio y esperar a que las cosas se den por sí solas, sino que se deben fomentar relaciones de calidad entre los participantes de dichos espacios.

De acuerdo con Galicia y Vázquez (2016), la población con DI en México está representando un problema en las aulas, pues 5.1% de la población en edad infantil la presentan. Por esta razón, el trabajo educativo en el aula debe de estar encaminado a desarrollar o implementar habilidades como, memoria, atención, razonamiento y percepción. Todo esto en pro de generar los aprendizajes básicos requeridos en la escuela. Siguiendo a las mismas autoras, una forma de fomentar espacios de aprendizaje para niños con DI es la propuesta por Vygotsky, en esta se dice que el aprendizaje se ve potenciado por la participación de otros miembros del contexto. Desde esta perspectiva, los niños con DI pueden aprender a utilizar estrategias que por sí solos no conocerían, para estos fines el apoyo más grande que se le puede brindar a los alumnos es la mediación, con lo cual es posible crear un vínculo que propicie el aprendizaje. Otra forma de fomentar situaciones de aprendizaje es trabajar con la memoria y la comunicación pues trabajando la primera se puede generar o fortalecer la segunda.

Para cerrar este apartado Folch et al. (2017) enuncia una revisión de la literatura que comenzó en el año 2011, la cual está encaminada a lo que se conoce por DI. Hoy en día, este término podría quedar en desuso o posiblemente podría ser sustituido por *trastornos del desarrollo intelectual (TDI)*, de acuerdo con este autor, estos trastornos se enlistan como un grupo de diversas afectaciones en las funciones cognitivas de la persona que las presenta. Es notable la afectación en la conducta adaptativa, la inteligencia y las habilidades sociales. Para esta nueva conceptualización de la DI, las personas que la padecen necesitan evidentemente diferentes formas de atención a su salud, es decir, tienen más problemas médicos asociados con su discapacidad. También, presentan problemas en el habla, la comprensión, la comunicación o la conducta, lo cual dificulta en muchos casos un diagnóstico. En muchos casos está presente la carencia de recursos económicos y/o sociales lo cual no hace más que agravar la situación, con lo cual la esperanza de vida de las personas con TDI se vuelve más baja en relación con la de las demás personas.

2.4.4 Síndrome de Down

Para comenzar a hablar de esta discapacidad, es necesario entender a qué se refiere el síndrome de Down (SD) desde una perspectiva biológica, pues de esta se desprenderá el tipo de relación que la persona tenga en el área social, escolar y laboral. Las alteraciones en estas áreas se presentan como consecuencia, ya que las personas con SD tienen “material genético” de más, es decir, cuentan con un cromosoma extra en el par 21. Esto se traduce en que las personas presenten afectaciones psicológicas, biológicas, sociales y discapacidad intelectual en el mayor de los casos (Bastidas, Ariza y Zuliani, 2013). Si bien, se sabe que el SD viene dado en su mayoría por factores genéticos, existen otros factores que lo pueden propiciar, Gutiérrez (2017) los divide en intrínsecos: dados por herencia genética, por la edad de la madre cuando esta es mayor de 35 años y extrínsecos como son infecciones como la rubiola, exposición a radiaciones, agentes químicos entre otros. Si bien en el SD las características pueden ser muchas y muy variadas no todas las personas presentan las mismas, entre estas características se mencionan las siguientes;

1. Presencia de un cráneo de tamaño reducido.
2. Labios destacados.
3. Cuello más corto de lo habitual.
4. Dificultad motriz.
5. Discapacidad intelectual en diferentes grados de afectación.
6. Buen nivel comprensivo.
7. Buen procesamiento de información a nivel visual.
8. Son colaboradores, afectivos y sociables.

Como complemento, Robles-Bello, Valencia-Naranjo y Sánchez-Teruel (2018) enlistan fortalezas, relativa facilidad en el procesamiento visoespacial y memoria no verbal, y debilidades como limitación en la memoria a corto plazo y en la memoria auditiva/verbal en comparación con individuos de edades mentales similares

Los autores, además, proponen intervenciones multidimensionales para potenciar las habilidades existentes en los niños con SD en vez de enfocarse en las debilidades que estos presentan.

Izquierdo (2015), dice que al enunciar características o singularidades del SD se pueden generar a su vez modos de exclusión basados en estas. La autora enlista las siguientes características psicológicas principales:

1. *Motricidad*: hipotonía muscular (bajo desarrollo muscular), deficiencia en la motricidad fina y gruesa, mala coordinación.
2. *Atención*: problemas como consecuencia de la deficiencia neuronal las cuales dificultan el cambio de objeto de atención.
3. *Percepción*: predomina el canal visual, por lo general presentan una mayor respuesta a los estímulos.
4. *Aspectos cognitivos*: dificultad para procesar e interpretar la información, la conceptualización y la abstracción.
5. *Inteligencia*: asociada en su totalidad a la discapacidad intelectual.
6. *Lenguaje*: bastante retrasado lo cual afecta la capacidad social o afectiva.
7. *Sociabilidad*: buen grado de adaptación social.

Es necesario conocer sus singularidades y cómo estas se presentan y dan forma a la personalidad, ya que así se puede conseguir una mayor comprensión de los problemas educativos que pueden llegar a presentar, además de generar formas de acción para atender esa problemática (Gutiérrez, 2017). Sobre esto, Ruiz (2016) enuncia que las personas con SD en su mayoría privilegian el canal visual para poder entender y asimilar la información del exterior, pero también el canal auditivo. Además, encuentran su característica más distintiva en el contacto con otros, en las relaciones interpersonales. De esta forma, un trabajo multidimensional en el aula puede potenciar el aprendizaje.

Para Gonzales y Solovieva (2017), las valoraciones clínicas y educativas arrojan un panorama de las actividades que los niños con SD pueden desarrollar para posteriormente poder saber qué son capaces de hacer por si mismos ya en una vida adulta. Por esta razón, es posible señalar dos acercamientos en los cuales se mueven las intervenciones hacia las personas con SD: 1) *Clínica*, en esta las intervenciones buscan desarrollar habilidades motoras gruesas, finas, atención, memoria y habilidades del lenguaje. Sin embargo, este enfoque no considera el desarrollo integral infantil. 2) *Educativa*, las intervenciones van dirigidas a que los niños

adquieran los aprendizajes básicos de un determinado nivel educativo, pero para que esto se logre estos deben tener desarrolladas habilidades que les permitan adquirir esos conocimientos, lo cual suele complejizar la situación. Por último, las autoras concluyen que las actividades de intervención deben estar encaminadas a identificar, generar o desarrollar los aspectos más débiles en el desarrollo del niño, como ejemplo se puede utilizar el juego simbólico a modo de enseñar actividades complejas y el aprendizaje de roles.

Aunque hoy en día la información que se tiene acerca del SD es mucha y muy variada (médica, psicológica, social, escolar), aún siguen existiendo prejuicios sobre dicha condición. Molina, Nunes y Vallejo (2012) tocan este tema diciendo que la sociedad ha cambiado la idea que se tenía sobre las personas con SD, ya que ha pasado de verlas como seres *menos capaces* a aceptar que todos tenemos los mismos derechos. Este cambio de paradigma viene acompañado de un respeto y tolerancia hacia estas personas, pues ahora es más frecuente verlas en instituciones escolares o laborales.

Lamentablemente, siguiendo a los mismos autores, la presencia del SD tiene tintes de rechazo, menosprecio incluso de estorbo, lo cual crea una sensación contradictoria entre aceptarlos o rechazarlos, incluirlos o segregarlos. Esta polarización social no hace más que complicar la situación de incluir a las personas con SD a la sociedad ya que es esta la que aparentemente marca los límites, decidiendo hasta donde una persona puede llegar. Igual importancia cobran los padres, quienes en mayor medida ponen o quitan expectativas en sus hijos

A propósito de esto Maciel, Luis y Xavier (2016) señalan que la presencia de un hijo con SD (o cualquier otra discapacidad) puede generar situaciones de desequilibrio en las familias debido a la ausencia de los ideales puestos en sus hijos, lo cual a la larga genera poca o nula interacción con ellos, y repercute en las expectativas que los padres puedan tener.

2.4.5 Parálisis Cerebral

Dentro de las discapacidades motrices, tal vez la más frecuente es la parálisis cerebral (PC), según Vindell-Sánchez y Pérez-Flores (2014) esta representa la causa más frecuente de discapacidad en esta etapa, la cual perdura toda la vida. Barbosa, Dos Santos y Souza (2016),

concuerdan en que la PC es la causa más común de deficiencia motriz en la niñez y que puede o no estar asociada con discapacidad intelectual. De acuerdo con Ferreira, Lima, Vandenberghe y Celeno (2014), esta discapacidad es la causa más común de deficiencia motriz con una prevalencia de 2 a 3 casos por cada 1000 nacidos vivos. Afecta principalmente el movimiento y la postura, lo que causa limitaciones en la actividad física. Aunque las limitaciones se presentan en esta área, las personas con PC también pueden presentar: déficit sensorial, discapacidad intelectual, deficiencia en las funciones del autocuidado y la comunicación.

Siguiendo a Vindell-Sánchez y Pérez-Flores (2014) la PC, de acuerdo con el cuadro clínico, se clasifica en:

1. *Espástica*; mayor tamaño en los músculos esqueléticos, lesión en la médula espinal.
2. *Atáxica*: afecta el equilibrio, coordinación y movimientos involuntarios, acompañada de hipotonía.
3. *Mixta*: se acompaña de trastornos visuales, auditivos, del lenguaje, discapacidad intelectual y epilepsia.

Siguiendo a Martínez, Ramos, Robles, Martínez y Figueroa (2012) la PC de tipo espástica es la más común, se caracteriza por la imposibilidad del movimiento voluntario, acompañado de contracturas y deformidades. Los autores clasifican a la PC en;

1. *Leve*; sin o con pocas limitaciones en las actividades del día a día.
2. *Moderada*: dificultad en las tareas del día a día, se requiere de apoyos especiales.
3. *Severa*: limitación casi total en las actividades del día a día. Cuando se presenta esta, la afectación en la calidad de vida es mayor porque se pueden presentar variaciones; atetoide, atáxica y atetósica.

Cuando se presentan estas condiciones las personas con PC se vuelven dependientes de sus cuidadores, familiares y médicos.

Robaina y Riesgo (2010) apuntan a que esta puede ser congénita o adquirida, la primera es la que ocurre en el periodo prenatal, natal o neonatal. Por otro lado, la adquirida se genera por afectaciones cerebrales del niño después del primer mes de nacido y durante los primeros años de vida.

Martín (2017) concuerda con los autores antes mencionados en que la PC se da a partir de una deficiencia cerebral, la cual limita la movilidad de la persona que la padece. Sumado a esto, el autor incluye trastornos asociados a la PC, alteraciones en la percepción, comunicación, conducta y respuesta a estímulos.

Trastornos que acompañan a la PC:

1. *Deficiencia auditiva*: se presentan limitaciones a nivel perceptivo y auditivo que pueden ir desde hipoacusia leve hasta sordera total.
2. *Deficiencia visual*: acompañada de estrabismo.
3. *Problemas perceptivos*: incapacidad de reconocer estímulos, lo cual afecta el nivel cognitivo de la persona.
4. *Apraxias*: deficiencia en movimientos coordinados.
5. *Conducta*: pasividad, falta de iniciativa, inhibición, miedo.

En resumen, se puede decir que la PC es un trastorno del movimiento que afecta de gran manera la vida de la persona que la padece, pero también afecta a la familia, a la sociedad, las políticas públicas y económicas pues representa costos elevados ya que se trata de una condición crónica y compleja (Ferreira et al., 2014). Por otro lado, tener un hijo con PC afecta de manera significativa la salud de los padres, pues según Barbosa et al., (2016) estos pueden presentar: estrés, insatisfacción, depresión, dolor muscular y disminución de la calidad de vida. Para que una familia con miembros con PC pueda manejar esta situación, se requieren de distintos factores, por ejemplo, la familia debe ser funcional, contar con el apoyo de otros, compromiso de los padres, motivación para buscar recursos económicos o psicológicos y un entendimiento del contexto de la persona con PC.

Acorde con Rosado Ayala (2012) las afectaciones que la PC provoca en una persona pueden variar de manera significativa, pues la afectación puede ir desde leve a moderada, con lo cual no es posible llegar a una definición universal de lo que es PC debido a su propia naturaleza. En este sentido, las intervenciones médicas y/o educativas deben estar dirigidas a solventar las deficiencias presentes en las personas. Dentro del ámbito educativo muchos alumnos con PC se ven beneficiados con el uso de pizarras electrónicas en el aula. Así mismo, la implementación de los *sistemas aumentativos o alternativos de la comunicación* pueden ser bien recibidos por estos alumnos. Para fomentar el proceso de aprendizaje en niños con PC se

les debe brindar un espacio social adecuado a sus características, en el cual estén en contacto con sus compañeros de salón. De manera general, se debe contar con la participación de padres de familia, maestros y la sociedad a fin de poder mejorar las condiciones que se les ofrecen.

2.5 Modelo social de la discapacidad

Este modelo se gesta en 1975 con las ideas de la Union of the Physically Impaired Against Segregation donde se realizó una reevaluación del término discapacidad, definiendo los conceptos “deficiencia” y “discapacidad”, ya que ambos términos significaban un uso despectivo y excluyente, el cual propició la discriminación social para las personas que las presentaban (Heussaff, 2016). Con esta diferencia de términos, nace el modelo social de la discapacidad, en oposición al modelo médico, el cual estaba centrado en las deficiencias y el individuo. Al gestarse este nuevo modelo, también se crean estudios en diversas disciplinas, con el fin de proporcionarle una base sólida en la cual respaldarse, estos estudios fueron realizados, en algunos casos, por personas con discapacidad.

Para hablar de este modelo social, es conveniente revisar como es que se llegó a él, de donde viene y cómo es que se fue moldeando a partir de las carencias de sus predecesores. Ocampo (2018) señala tres modelos como los más significativos:

1. Modelo de prescindencia: basado en pensamientos religiosos, los cuales apuntan a que las discapacidades son consecuencias de castigos divinos, de esta forma se opta por la caridad como forma de atender el problema. La lástima y la compasión fueron frecuentes en este modelo, ya que servían como la respuesta social al enfrentarse a esta situación, de igual manera, se optó por el auxilio y la asistencia. Aunque lo que en realidad se buscó fue prescindir de estas personas, pues no se les consideraba aptas para ninguna tarea y, por lo tanto, resultaban poco productivas y no aportaban nada a la sociedad. La forma más común de aislarlas fue recluirlas en centros apartados sin tomar en cuenta su educación, salud o desarrollo.
2. Modelo médico-científico: basado en el desarrollo orgánico. La discapacidad deja de ser concebida desde la religión para ser tomada como algo que se debe rehabilitar. Se

le da una connotación de “anormal”, frente a lo que se considera normal. Por ejemplo, en Francia, se pretendió ocultar esta anormalidad por medio de un enfoque asistencialista dentro de escuelas especiales. En este modelo cobra relevancia el origen de la discapacidad, por lo que, debe de existir una cura para esta deficiencia, la cual se proporciona de manera aislada y en solitario.

3. Modelo social: a lo largo de los modelos pasados la persona con discapacidad era vista como algo a lo que debía de rendirse caridad, después como un cuerpo deficiente, no obstante, en el modelo social se ve a la persona como un ser social con derechos y obligaciones como cualquier ciudadano, por lo que debe de ser incluido, educado y socializado.

En esta construcción social de la discapacidad se eliminan los términos discapacitado, inválido o minusválido, para darle paso a la “diversidad funcional” y la “atención a la diversidad”. De esta forma, el modelo social ve al individuo como un ser que está limitado, no por sus condiciones físicas o psíquicas, sino porque, es el medio en el que se desenvuelve, el cual lo limita al tratar de encasillarlo en lo que se denomina “normal”. Siendo así, la persona no es la discapacitada, es su entorno el que propicia la discapacidad mediante barreras previamente construidas. Por esta razón, en este modelo, no hay que “normalizar” al sujeto, en su lugar, se busca normalizar o rehabilitar a una sociedad discriminante, (Ospina, 2010).

Desde este modelo, se pretende eliminar las barreras socialmente impuestas, como las económicas, medioambientales, políticas o culturales. También, se busca una aproximación holística, es decir, considerar a la persona como un “todo”, que se encuentra en constante movimiento. Ya no se debe de considerar al sujeto como un ser aislado, sino que se deben considerar los recursos, apoyos, medios y contextos en los que se desenvuelve. Dichas barreras pueden ser físicas; espacios como banquetas, calles, edificios o escuelas y psicológicas, como actitudes internas-externas hacia la discapacidad, prejuicios, emociones o la segregación. Como consecuencia, la presencia de estas barreras, propicia obstáculos, como problemas de aprendizaje y de participación social.

Así mismo, para este enfoque, la persona con discapacidad, no se encuentra en igualdad de condiciones, ya que las herramientas disponibles en su entorno no son las adecuadas para su

pleno desarrollo, con lo cual, se enfrenta a una serie de desventajas, las cuales, limitan su interacción con las personas a su alrededor. La discapacidad, va más allá del individuo, se gesta en la desigualdad de oportunidades, las cuales deben ser erradicadas por medio de cambios públicos y ambientales. Este modelo, evidencia el poco conocimiento que existe con respecto a la diversidad, así como el papel que juega el ambiente en el desarrollo de una persona, (García, 2005). Dentro de este enfoque se considera a la discapacidad como un fenómeno con consecuencias en el ámbito social, político y económico, pues son en mayor medida estos los que imponen las barreras para que una persona pueda desarrollarse. Siendo así, el problema no recae en el individuo, sino en la sociedad que es la que discapacita (Mendoza y Espinosa, 2016).

El modelo social se apoya del ecológico diciendo que el sujeto es un ser dinámico que puede cambiar y mejorar, su condición es individual pero también social, ya que este se encuentra en contacto con su entorno. Es la sociedad la que le da el significado a la palabra *discapacidad*, pues este término es un constructo. Es la sociedad la que hace a la discapacidad, pues es el sujeto el que debe adaptarse a las normas de un espacio en donde en ocasiones no se consideran las características de este (Dueñas, 2010).

Se reconoce que el origen de las discapacidades, en su mayoría, no es ni religioso ni científico, por esta razón no se trata de buscar una cura, sino que es menester hacer una rehabilitación social, pues como ya se mencionó, es la sociedad la que forma a la discapacidad. Por esta razón el problema deja de estar dentro del sujeto para pasar al exterior, pues es la sociedad la que no se encuentra preparada para atender las demandas que pueda presentar una persona. La sociedad está en primer plano y la condición médica en segundo (Victoria, 2013).

Este modelo, reconoce que la discapacidad no es de origen religioso ni científico, La discapacidad tiene origen en una sociedad excluyente y que, si esta sociedad lo permitiera, las personas con discapacidad podrían aportar tanto, como las personas sin discapacidad (Corrales, Soto y Villafañe, 2016).

Victoria (2013) hace una caracterización de la persona a partir del modelo social en donde se reconoce a esta con base en:

- 1) Identificar sus habilidades corporales en vez de sus deficiencias anatómicas, con el fin de potencializar esas habilidades y no solamente señalar deficiencias.
- 2) Se toman en cuenta las opiniones de la familia al saber que tienen un miembro con discapacidad. Se considera importante la opinión que se tiene sobre el familiar y a partir de ahí generar expectativas.
- 3) Se considera el entorno en el que se desenvuelve, se identifican las herramientas o las barreras que pueden influir en su desarrollo.

Este modelo existe en conjunción con el enfoque de los derechos humanos de las personas con discapacidad el cual se caracteriza por la aceptación de la diversidad, la no discriminación y la igualdad de oportunidades para todas las personas.

A pesar de lo arriba enunciado, este modelo social presenta desventajas en su actuar, pues al recaer toda la labor en la sociedad, no se considera la experiencia individual del sujeto. Además, los conceptos deficiencia y discapacidad son ambiguos, estos no deben separarse ya que ambos se complementan. Por ejemplo, autores como Shakespeare y Watson afirman que la discapacidad es un ente biológico, psicológico y cultural por lo cual no es posible separar el término en partes pues este ya abarca un todo. No es que el modelo social desprece los alcances médicos, sino que pone a estos en segundo plano para partir de la idea de que es la sociedad la que hace a la discapacidad. Una vez entendida esta premisa es posible atender el problema desde diferentes enfoques, entre ellos el médico, político, biológico, psicológico y social (Barnes, 2009).

Por último, en este modelo, para erradicar la discapacidad, se requiere la participación colectiva de la sociedad, para propiciar la inclusión de las personas con discapacidad en el día a día, es decir, el problema, pasa a un ámbito ideológico-actitudinal, el cual se resuelve con cambios sociales, como las políticas públicas, para ver a la discapacidad desde una índole de derechos humanos (Leyva, 2005). Para Montenegro (2019), este modelo sirve como base para fundamentar una estructura jurídica sobre los derechos que gozan las personas en situación de discapacidad. Aunque, realizar esta concepción sería insuficiente, también se debe buscar una nueva concepción de la discapacidad, probablemente, desde la diversidad.

2.6 Los derechos de las personas con discapacidad

Distintos movimientos a lo largo de la historia de la discapacidad han marcado momentos decisivos para la concepción de esta, por ejemplo, el cambio de paradigma médico basado en el diagnóstico al paradigma social. Además, dentro de estos movimientos se demandaba la inserción de políticas públicas y sociales las cuales considerarán a las personas como seres con derechos sobre sus vidas. De esta manera en materia de derecho el paradigma sobre la discapacidad también ha cambiado.

De acuerdo con Palacios (2017) uno de los primeros tratados en ver hacia un cambio de paradigma fueron las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, las cuales buscaba abandonar el modelo médico-homogéneo para pasar un modelo holístico, considerando la opinión de las personas con discapacidad en este proceso. A propósito de esto, la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* desde un principio contó con la participación de personas con discapacidad para la elaboración de sus artículos, de los cuales se mencionan los siguientes puntos:

1. Libertad para tomar decisiones propias
2. Independencia
3. No discriminación
4. Inclusión en actividades sociales
5. Reconocimiento de la discapacidad como una condición humana
6. Igualdad de oportunidades

De acuerdo con González (2008), dicha convención tiene como objetivo hacer un uso efectivo de los derechos civiles, políticos y económicos para las personas con discapacidad para eliminar las barreras sociales a las que se enfrentan. De este modo se pretende que frente a la sociedad se reconozcan y se impulsen sus derechos humanos.

Lara (2012) enumera los siguientes como derechos con los que cuenta una persona con discapacidad:

1. Vida y nivel de vida
2. Libertad y derecho a la formación
3. Integridad

4. Capacidad y personalidad jurídicas
5. Igualdad
6. Privacidad
7. Familia
8. Autonomía e integración
9. Género
10. Accesibilidad y movilidad
11. Educación
12. Empleo
13. Salud

La educación es parte importante en este trabajo, pues este derecho consiste en que la educación que se imparta en todos los niveles educativos debe ser inclusiva, es decir, no excluyente y de calidad durante toda la formación académica. Debe de permitir el acceso a toda persona con o sin discapacidad, además debe proporcionar las herramientas para la permanencia del alumnado en la escuela. De esta forma se espera que la persona con discapacidad pueda explotar al máximo sus habilidades para que pueda desarrollarse de manera plena en la escuela y posteriormente en la sociedad. La educación debe proporcionarle al alumnado las herramientas para poder desempeñarse fuera de la escuela, esto es, brindar herramientas para la comunicación y la participación, como la enseñanza del sistema Braille, la lengua de señas, sistemas alternativos de comunicación, entre otros.

Si bien es en el siglo XVIII cuando se generaron iniciativas para escolarizar a las personas con discapacidad, estas se apoyaron en la ilustración, la cual veía a la educación como mejoradora de la sociedad y a las personas como impulsoras de esta mejora, por lo que se buscaba una educación en igualdad de condiciones sin ser excluyente. Más tarde los aportes científicos no se hacen esperar y es en esta época cuando se hacen notar las ideas del doctor Itard en Francia, y Guggmbul en Suiza, las cuales estaban encaminadas a formar las primeras escuelas que atendieran a las personas con discapacidad sensorial, mental e intelectual. Inclusive durante la segunda guerra mundial se necesitó de mano de obra para el curso de esta; por esta razón se vio como posible la incorporación de personas con discapacidad a la industria bélica.

Posteriormente este evento fue impulsor de políticas y legislaciones de protección y atención a las discapacidades (Santos, 2009).

2.7 El papel de la sociedad

Para cerrar este apartado, Luengas et al. (2017) ofrecen una visión más humana de la discapacidad, en la cual incluyen a todas las personas por igual. Logran esto señalando que la discapacidad debe considerarse una condición humana de la cual todos somos partícipes ya sea de manera voluntaria o involuntaria, temporal o permanente, es decir, hay discapacidad que las personas se autoimponen con lo cual presentan un estancamiento en su vida, así como una disminución en la calidad de esta. De acuerdo con los autores, si se ve a la discapacidad de esta forma, la sociedad será más susceptible a brindar servicios de salud, educación, económicos, etc. Pues estará de manifiesto que todas las personas pueden ser en cualquier momento afectadas por una discapacidad.

El camino para la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad largo y relativamente nuevo. Los movimientos por las personas con discapacidad comenzaron en la década de 1970. La lucha por esta población incluía el abandono de los hospitales, una vida independiente, autonomía, inclusión a la escuela regular (Interconsulting Bureau, 2010).

Para que las personas con discapacidad puedan tener un buen desarrollo en la sociedad se requiere de la participación de todos los sectores de esta, político, económico, educativo. El papel principal que se debe tomar es el de eliminar las barreras creadas, los estereotipos y las estigmatizaciones que han perdurado hasta estos días. Es necesario crear un lenguaje incluyente y eliminar las etiquetas tales como, discapacitado, retrasado, inválido.

Las personas con discapacidad tienen deseos de ser seres activos en la escuela o en el trabajo, tienen anhelos, proyectos, a modo de dar algo significativo al mundo (Monaheng, 2017).

2.8 Atención a la diversidad

López (2008) señala que en América Latina se tiene la concepción que al educar a un alumno con discapacidad hay que rehabilitarlo, se tiene que curar o remediar aquello en lo que el estudiante no funciona de manera correcta. De esta forma se vuelve a caer en una atención desde el déficit basándose en un diagnóstico médico. Siendo así no es de extrañarse que estos alumnos sean educados en escuelas especiales o aulas segregadas a cargo de un docente o un especialista individual.

Como ya se mencionó en el apartado del *modelo social de la discapacidad*, este parte de un cambio de enfoque, es decir, si una escuela piensa atender a una población diversa, es la escuela la que debe cambiar su organización y sus recursos en conjunción con la comunidad para que de esta manera se puedan derribar las barreras que impiden una educación de calidad. Sin embargo, *inclusión y barreras para el aprendizaje y la participación* son usados como sinónimos de *integración y discapacidad*, lo cual ya se revisó, no es correcto.

Por esta razón no es de extrañarse que el currículo sea creado en el ideal de alumno promedio, desde la homogeneización. Lo cual deja al descubierto que la escuela no ha considerado las características individuales de los alumnos, contexto, condición socioeconómica o etnia a la hora de crear un currículo flexible. Dicho esto, cuando se habla de la “atención a la diversidad” se debe de hacer desde el modelo social de la discapacidad, creando un entorno en el cual se espera que cada alumno se sienta perteneciente al sistema educativo. Para que esto se pueda lograr es necesario que participe toda la comunidad educativa con el fin de crear comunidades de aprendizaje. Dentro de estas comunidades deben existir profesionales que cuenten con los recursos y las capacidades para propiciar el aprendizaje sin importar las características individuales de los alumnos.

Dentro de la atención a la diversidad existe un currículo comprensivo y diversificado que entiende y atiende las necesidades del alumnado. Además, un currículo de estas características debe poder aplicarse en aquellas escuelas que demanden una atención a la diversidad estudiantil. La metodología didáctica se adapta al alumno, la plantilla docente atiende las capacidades, intereses, motivaciones. La diversidad conlleva un tipo de enseñanza diversificada en vez de homogeneizada, en donde el docente adapta sus recursos a las características de sus alumnos. Se pretende llegar a un alumnado heterogéneo, para esto se

requiere un currículo diverso, adaptable, flexible y diversificado (Moliner, Auxiliadora, Traver y Ferrández, 2006).

Se entiende a la diversidad como la relación que existe entre entes diferenciadores, por ejemplo, raza, religión, capacidades físicas o intelectuales, historia académica, aptitudes, y mediante esta relación se pretenden explicar las diferencias del aprendizaje. Al hacer referencia a “educar en la diversidad” se entiende que debe hacerse en una escuela para todos, no excluyente, la cual atienda las necesidades individuales de cada alumno respetando lo que el alumno es y el lugar en el que se encuentra (Muñoz, Casar y Abalde, 2007).

Estos autores apuntan una lista de características con las cuales debe contar una escuela que atienda a la diversidad:

1. Debe ser flexible: dinámica, debe estar abierta a las nuevas opciones disponibles para la atención, pero también debe tener bases sólidas, ser estable, pero sin ser estática.
2. Debe tener apertura y ser creativa: una escuela inclusiva en donde todos tengan la oportunidad de entrar debe ser creativa a la hora de atender a la población inscrita.
3. Operatividad funcional: debe ser realista, con objetivos alcanzables y palpables.
4. Participación y consenso: debe ser democrática en la cual deben participar los miembros y los estudiantes de la escuela.
5. Actualización: debe ser actual e innovadora, los profesores deben estar capacitados para atender a los alumnos.

3. Procedimiento

3.1 El papel del psicólogo educativo en *Las libélulas*

Esta tesis, es producto de las actividades realizadas en la materia Taller de prácticas profesionales y mismas que realicé en una institución educativa llamada *Las Libélulas atención a la discapacidad infantil*, este es un centro educativo a nivel preescolar al cual asisten 90 niños, de los cuales 80 % presentan alguna discapacidad.

De acuerdo con el modelo educativo vigente en nuestro país, cada día son más reconocidos los derechos de los niños a ser educados en un ambiente propicio para el aprendizaje, las escuelas y el personal docente tienen un papel modular en esta, son ellos los garantes de este derecho para los niños. Sin embargo, la diversidad que se encuentra en un salón de clases es amplia y heterogénea, es aquí donde la figura del psicólogo educativo entra en acción al reconocer y celebrar esta diversidad estudiantil.

No podemos conformarnos con aceptar que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad, hay que hacer las adecuaciones necesarias para hacer cumplir esta garantía. Sobre todo, si dentro de esta diversidad se encuentran alumnos con discapacidad. En muchos casos, el principal problema al que nos enfrentamos al entrar en contacto con alguna discapacidad es el de la desinformación. Ya antes he mencionado que, el tema de discapacidad presenta muchos matices y que incluso es diferente su concepción según el contexto. Por esto, no es de extrañar que las formas de actuar se vean sesgadas o cargadas de prejuicios a la hora de interactuar con alumnos con discapacidad; ante esto, el psicólogo educativo debe intervenir para disminuir o erradicar los malos hábitos o barreras en torno al trabajo que se realiza con las personas con discapacidad. Una forma de hacer esto es, señalar virtudes en donde otros ven desventajas, informar sobre lo que es y lo que no es una discapacidad, crear conciencia sobre los derechos de las personas con discapacidad, fomentar la interacción entre personas con y sin discapacidad y finalmente, y tal vez más difícil, eliminar los prejuicios que existen en torno a esta población.

Dentro de *Las Libélulas* se busca la inclusión, y como ya hemos visto, esta no se consigue solamente con introducir al alumno en el salón de clases. Hay que ir más allá, adecuando los contenidos, diseñando una planeación flexible, respetando las características individuales. Por

este motivo es que, como practicante en esta institución, el fomentar la inclusión y la interacción entre alumnos fue de vital importancia durante este periodo.

La institución cuenta con diversas figuras que dan rumbo a las actividades académicas y administrativas de los alumnos, entre estas podemos encontrar:

1. Directora del centro
2. Terapeutas físicas
3. Terapeutas de lenguaje
4. Psicóloga escolar
5. Maestras del grupo y sus asistentes
6. Personal de equinoterapia
7. Maestra de música
8. Maestra de inglés.

3.1.1 Objetivo de la tesis:

1. Fomentar la inclusión de los alumnos con discapacidad de Kínder III en las actividades escolares
2. Reforzar y potenciar el aprendizaje de los temas de la planeación de la maestra del grupo mediante actividades grupales

3.2 Participantes

Este trabajo se realizó con los alumnos inscritos a Kínder III, sus nombres han sido cambiados para respetar su privacidad, en seguida se describen algunas de sus características observadas después de la evaluación inicial.

1. Fer, una niña de 7 años, de estatura pequeña, y con mucha fuerza, de carácter hiperactivo y alegre
2. Leonidas, un niño de 6 años, introvertido y alegre
3. Monce, una niña de 6 años, la mayor parte del tiempo es tranquila, aunque en ocasiones lanza todo lo que está a su alrededor y presenta conductas autolesivas

4. Nico, una niña de 6 años, tranquila y alegre
5. Dyl, un niño de 7 años, hiperactivo y sociable con problemas de conducta
6. Digi, un niño de 6 años, empático con sus compañeros y con ganas de aprender
7. Geo, un niño de 6 años, pasivo y sentimental
8. Lizy, una niña de 5 años, introvertida y alegre
9. Zeus, un niño de 5 años, trabajador y tímido
10. Chabe, una niña de 5 años, trabajadora y sociable
11. Josh, un niño de 5 años, trabajador y extrovertido
12. Pau, una niña de 6 años, trabajadora, aunque un tanto distraída
13. Castillo, un niño de 6 años, trabaja cuando se está con él, de lo contrario no realiza las actividades

3.3 Escenario

Al caminar por las calles de la ciudad de México, se encuentran aproximadamente 9 mil escuelas entre públicas y privadas, unas con mejores instalaciones que otras o con una mejor ubicación. De estas escuelas alrededor de 4 mil, son de educación básica. En su mayoría, estas instituciones están abiertas a niños con un desarrollo regular, es decir, sin discapacidad. Por otro lado, las que están dedicadas a la atención de personas con discapacidad son alrededor de 1,681 centros, algunas conocidas como Centros de Atención Múltiple, basadas en un modelo de atención especial o integrador. Hay una característica esencial en estos centros; sus alumnos presentan alguna discapacidad, por lo que la atención está basada en esa condición.

Como ya se mencionó en el marco teórico, pareciera que, al hablar de discapacidad, la educación especial es la única respuesta; haciendo a las escuelas inclusivas un mito, una ilusión o una utopía. Sin embargo, en la CDMX, existe un centro educativo, joven, innovador y diferente. Un centro que se proclama como inclusivo y de atención a la diversidad. A esta institución asisten niños y niñas de entre 1 y 7 años. La principal característica de esta institución es la siguiente; niños con y sin discapacidad compartiendo un mismo espacio y tiempo, compartiendo la enseñanza y el aprendizaje, aprendiendo a convivir en paz, generando un ambiente en el cual se consideran las características de cada uno. En resumen, esta institución encuentra sus cimientos en la EI y se desenvuelve en ella día tras día. Su emblema es el de la educación inclusiva y su frase; atención a la discapacidad.

Dentro de esta institución se encuentran los siguientes espacios; entrada principal, patio, 4 salones de clases, 4 salones para terapias, una biblioteca, un comedor y una bodega.

Dentro de este escenario, está el salón en el cual se realizó el trabajo de prácticas profesionales. En *Kínder III* el compañerismo se hace notable desde el primer instante, aquí están inscritos 13 alumnos de 5 y 6 años, 8 de ellos con discapacidad. Este salón es de un tamaño mediano, con sillas y mesas al centro. En una pared hay material didáctico y de recreación, también un estante con lápices, pintura, pinceles, tijeras, Resistol, y artículos de higiene. Debido a su posición, en ocasiones este salón suele ser muy caluroso, para calmar esta sensación, se cuenta con un ventilador. Esta aula se diferencia de los demás por dos razones; la primera es que es el único que cuenta con una computadora y bocinas, la cual fue aprovechada para realizar parte del trabajo, también hay una Tablet con aplicaciones que me sirvieron para tratar algunos temas de manera individual. La segunda diferencia es que este salón es el único en la institución en donde los alumnos toman una clase de inglés a la semana.

En resumen, en Las Libélulas se busca la inclusión entre niños de desarrollo regular y con discapacidad, poniendo énfasis en el área afectiva, intelectual y social. Para poder conseguir esta inclusión, los niños están en contacto dentro del salón de clases, es decir, participan de manera activa y en conjunto para poder realizar las actividades del día a día. Durante las actividades académicas, sociales, de higiene y culturales se fomenta el trabajo colaborativo de los alumnos, respetando las habilidades de cada uno de ellos. Así mismo, dentro de la institución existen las adecuaciones necesarias para brindar acceso a niños con discapacidades motrices. Los alumnos permanecen en el salón la mayor parte del tiempo. Cada grupo tiene su horario para acceder al baño y para el recreo, también para asistir a psicomotricidad y a las terapias físicas y de lenguaje.

3.4 Intervención, actividades realizadas en *Kínder III*

Las acciones realizadas a lo largo de mi estancia en este espacio fueron las siguientes:

1. Diseño de material didáctico para el apoyo en clase; carteles, presentaciones, dibujos para ser pintados, promoción de la inclusión.
2. Apoyo a las maestras de grupo en la atención a los niños para comer y para el aseo personal.

3. Creación de material recreativo para el uso en la institución.
4. Diseño de escenografía para eventos de los alumnos.
5. Representaciones en días festivos.
6. Trabajo individual con los niños de la institución.
7. Trabajo adecuado a Dyl, interrumpido debido a que fue dado de baja de la escuela.
8. Atención adecuada a Fer, la cual se brindó durante toda mi estancia.
9. Apoyo a la psicóloga de la institución en la elaboración de expedientes de los alumnos.
10. Intervención con todo el grupo.

De todas las actividades enunciadas arriba, la que elegí para informar en esta tesis es el punto 10, porque es la que tuvo principal relevancia en toda mi estancia en la institución.

3.5 Diagnóstico inicial en *Kínder III*

El grupo presenta comportamientos distintos, ya que los alumnos presentan diferentes formas de comportarse durante la jornada escolar; pues cada uno presenta diferentes formas de aprender y de convivir entre pares, por ejemplo, hay quienes son muy sociables o amigables, a quienes les gusta trabajar en equipo y ayudar a sus compañeros. Así mismo, hay alumnos que prefieren trabajar solos o inclusive, jugar solos en los momentos de ocio y que no buscan la compañía de sus demás compañeros. Desde que me incorporé a este salón, noté lo anterior como un punto que debía ser atendido, más tarde, la maestra de grupo lo corroboró, ya que cuando ella realizaba actividades para el grupo, tenía que trabajar por momentos con unos alumnos y después con otros, por lo que las actividades no constituían un trabajo en donde se notara el trabajo grupal. Por esta razón, el que todos los niños trabajen en conjunto, fue el primer punto de atención que noté debía ser atendido.

Una característica relevante, es que, dentro de esta institución, los grupos permanecen unidos desde que inician y hasta que terminan su escolaridad, es decir, los alumnos no son cambiados de grupo, sino que permanecen juntos durante los 3 grados. Por lo tanto, al comienzo del ciclo escolar, las maestras realizan una evaluación inicial, con la cual obtienen necesidades que deben ser atendidas durante las clases. Esta evaluación fue realizada antes de mi incorporación al grupo. Aun así, pude tener acceso a la información obtenida, la maestra me permitió ver las

evaluaciones iniciales de los niños, así como un panorama grupal del mismo. A continuación, se muestran los resultados obtenidos de esta evaluación:

Dentro del grupo, 60 % son niños y el 40 % niñas. Los alumnos se encuentran entre los 5 y los 7 años. Las condiciones físicas del grupo se enlistan de la siguiente manera:

- 30% de los alumnos presenta problemas sensoriales
- 20% de los alumnos presenta alguna dificultad del lenguaje para comunicarse, principalmente hay alumnos que no cuentan con lenguaje oral ni escrito, por lo que su comunicación se basa en gestos o sonidos. Para ayudar a estos alumnos, la terapeuta de lenguaje tiene sesiones personalizadas con ellos, por medio de un sistema alternativo de la comunicación. Para darle seguimiento al progreso de los niños, ella nos proporciona actividades para trabajar, por ejemplo, el uso de tarjetas con imágenes a la hora de realizar una actividad.
- También, se encuentran los alumnos que cuentan con un lenguaje más básico, es decir, utilizan frases simples, a menudo poco claras, para dirigirse a las maestras o a sus compañeros. Por otro lado, los alumnos sin problemas en el lenguaje pueden comunicarse, mantener una conversación y relacionarse con los demás alumnos y otras personas (maestros, personal administrativo, visitas, empleados del centro) dentro y fuera de la institución.
- 1% presenta dificultad para caminar, debido a la parálisis cerebral, la cual limita totalmente el traslado de un punto a otro de manera individual, por lo que se deben brindar apoyos físicos para la movilidad dentro del salón y de la institución. Para este fin, es necesario contar con una silla de ruedas. En la mayoría de los casos, es la maestra de grupo quien ayuda con el traslado, aunque también los alumnos se muestran entusiastas en esta labor. Si bien la PC en este alumno, lo limita en cuanto al caminar, no lo hace en el movimiento de brazos, manos y cabeza, es decir, puede mover los brazos para tomar un objeto que esté a su alcance. Puede manipular, con ayuda, lápices, tijeras, pinceles, tomar un libro.
- El 49% restante no presenta ninguna alteración médica o psicológica, aquí, se encuentra la mayoría de los alumnos del salón, de desarrollo regular (término utilizado en la institución para referirse a los alumnos sin discapacidad), los cuales no presentan

ninguna alteración física o psicológica. Aun así, se encontró lo siguiente; hay dificultad para mantener el orden grupal en las siguientes actividades, ir al baño, lavarse los dientes, trasladarse de un salón a otro, seguir las indicaciones, respetar el turno de los demás.

Como se observa, el grupo es diverso, con distintas habilidades, aptitudes y capacidades. Esta diversidad surge a partir de que en el salón hay 8 alumnos con discapacidad y 5 con desarrollo regular. De manera grupal, se identificaron las siguientes necesidades que deben ser atendidas:

1. Que exista un mayor aprovechamiento de los temas vistos en clase por parte de los alumnos; pues la maestra titular ha notado que, con frecuencia, los alumnos suelen olvidar los temas vistos con anterioridad, es decir, no recuerdan o recuerdan muy poco los temas que ya han sido abordados en sesiones pasadas.
2. El trabajo grupal, ya que algunos alumnos, particularmente con discapacidad, no interactúan con sus demás compañeros, a menudo se encuentran aislados del grupo y no participan en las actividades.
3. La atención a todos los alumnos en las actividades escolares, es decir, buscar que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de participar en la clase según sus habilidades. Pues como ya se dijo anteriormente, en ocasiones, los alumnos con discapacidad requieren de mayor atención, razón por la cual suelen quedar fuera de las actividades.
4. La inclusión entre compañeros, ya que, en esta institución es primordial la convivencia entre alumnos con y sin discapacidad, la cual, en muchas ocasiones no se observa ni se promueve.

A propósito de este último punto, el favorecer la inclusión en una institución puede parecer difícil de lograr, en especial, cuando no se cuenta con los apoyos necesarios para esta. Sin embargo, esta institución en particular presenta características que pueden hacer que la inclusión se logre. Por ejemplo, en cuanto a la infraestructura, la escuela cuenta con los accesos necesarios para la movilidad, el espacio es amplio, se cuenta con salones adecuados para el trabajo, existen sillas de ruedas suficientes para todos los niños, las aulas son amplias y cuentan con recursos suficientes para todos los alumnos. Por este motivo, es necesario utilizar estos recursos, con el fin de generar una mejor convivencia entre los alumnos, crear un sentido

de pertenencia y unidad entre ellos. Aprovechar la disposición de los niños sin discapacidad de ayudar a sus compañeros, pues en gran medida, son ellos los que están en contacto directo con ellos. Para darle respuesta a estas necesidades se desarrolló la siguiente intervención la cual consta de 11 sesiones de trabajo, la planeación de estas, se encuentran en el anexo 1, en las cuales se busca;

1. Reforzar los temas de la planeación de la maestra mediante sesiones complementarias, con el fin de ayudar a los alumnos en el aprendizaje de estos.
2. Mediante estas sesiones, incentivar el trabajo grupal y la participación de todos los alumnos para favorecer la inclusión.
3. Estimular y aumentar la convivencia entre alumnos con y sin discapacidad al reconocer las diferencias individuales como algo valioso.
4. Aprovechar los recursos disponibles en el salón para promover el aprendizaje y la inclusión.
5. Usar no solo el lenguaje oral para la comunicación, sino también utilizar imágenes, como fotografías o dibujos para ayudar a los alumnos con problemas de esta índole.
6. Utilizar los recursos tecnológicos del salón como la computadora o la Tablet, a fin de obtener una mejor apropiación de los temas vistos en clase.
7. Llevar el aprendizaje fuera del salón de clases y utilizar los recursos que ofrece la institución, como la biblioteca u otros salones.
8. Fomentar el seguimiento de órdenes y el respeto de los turnos de los compañeros, ya sea, para participar, ir al baño o utilizar algún material.

De acuerdo con lo observado en la evaluación inicial, se identificaron dos puntos muy valiosos que merecen ser considerados en la intervención. Primero, los alumnos del salón son muy propicios al trabajo en grupo, sobre todo los de desarrollo regular, por lo que esta característica puede ser de gran ayuda para los alumnos con discapacidad. Segundo, en el salón existen muchos recursos que pueden ser utilizados por los alumnos, para favorecer el aprendizaje y la interacción entre pares. Con el fin de solventar las necesidades encontradas; que los temas vistos por la maestra resulten más significativos, incluir a los alumnos con discapacidad en las actividades diarias, fomentar la inclusión entre compañeros con y sin discapacidad, los puntos señalados tienen un papel fundamental en las sesiones de trabajo.

3.6 Análisis y resultados de la intervención

Antes de comenzar con el análisis considero necesario esclarecer algunos puntos a modo de comprenderlo mejor.

El tiempo que se me otorgó para realizar las actividades fue de media hora un día a la semana. De 11:00 a 11:30. Estas actividades no eran aisladas, contaban con una base de la cual partir, es decir, surgieron a partir de los temas vistos por la maestra titular del grupo. Por ejemplo, el lunes, la maestra abordaba distintos temas, después tomaba el que más se les complicó a los alumnos para que yo lo trabajara el miércoles. Mi actividad funcionaba como complemento al tema visto por la maestra.

De esta forma, la jornada quedó organizada de la siguiente manera:

1. A las 8:00 los alumnos entraban al salón
2. De 8:00 a 10:30 se trabajaban los contenidos
3. De 10:30 a 11:00 se tomaba el desayuno
4. De 11:00 a 11:30 se realizaba mi intervención
5. De 11:30 a 12:00 es receso

Otro punto importante que mencionar es el espacio entre el tema visto por la maestra y mi intervención. Primero, mi presencia en *Las libélulas* fue de tres días a la semana; lunes, miércoles y viernes. Segundo, la maestra veía el tema el lunes, y la intervención se realizaba el miércoles. Tal vez este espacio de un día contribuyó en la participación de los alumnos, pues al preguntar sobre el tema de la sesión anterior algunos decían no recordar o recordaban un poco.

Por último, la asistencia de algunos alumnos no fue constante, esto debido a un factor en particular; todos los niños con discapacidad tenían programadas visitas al médico, por lo que fue muy frecuente que faltaran a las sesiones, tanto de la maestra como a las programadas por mí. Además, los niños eran muy propensos a enfermarse, con lo que llegaron a ausentarse hasta dos semanas, por lo que al regresar existían carencias muy importantes de información con relación a los temas vistos con anterioridad.

3.6.1 Resultados de la intervención

3.6.2 Sesión I. El león, el elefante, la serpiente, el cocodrilo y el ave (anexo 1)

En esta primera sesión de la intervención se trabajó con los alumnos el tema visto por la maestra de grupo, los animales salvajes. Para esta actividad se utilizaron tarjetas con texturas de los siguientes animales; elefante, la tarjeta estaba hecha con papel cascarrón pintado de color gris con el fin de simular la piel. El león, su tarjeta fue hecha con estambre de color amarillo, café y anaranjado para simular la melena. La serpiente, su tarjeta fue hecha con hule de color verde y humedecida para simular la piel. Para el cocodrilo la tarjeta se cubrió con papel cascarrón arrugado y se pintó de verde para simular la piel. En la tarjeta del ave se pegaron plumas de colores. Para la tarjeta del gorila se utilizaron tela gris y negra.

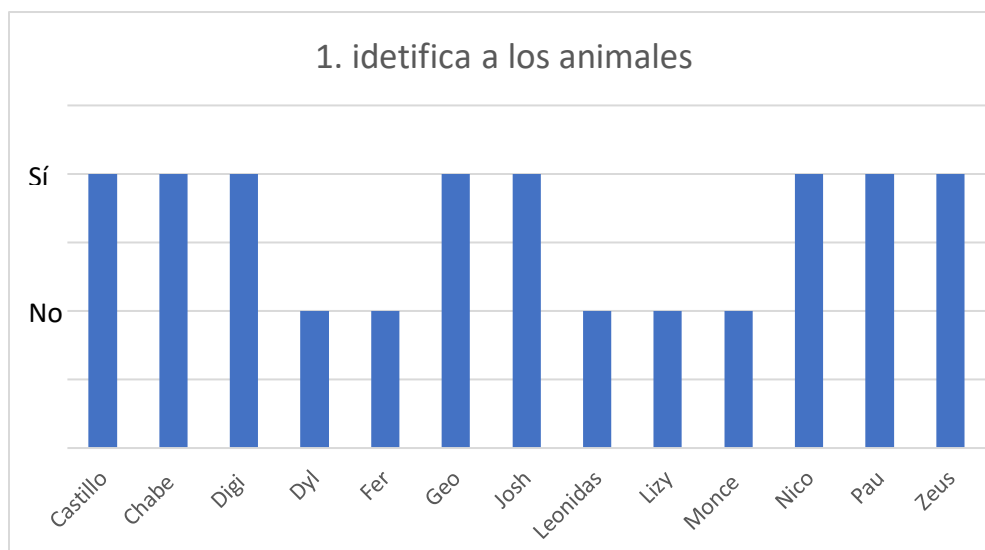
Antes de comenzar con la actividad de las tarjetas se hizo una sesión de preguntas con los niños. Se les preguntó qué animales salvajes conocían, qué comían, y si esos animales nacían de huevo o de otra forma. Las respuestas de los niños se anotaban en el pizarrón. Al terminar la sesión de preguntas se continuó con la actividad de las tarjetas, para eso se les vendó los. Se le dio una tarjeta a cada uno y se hicieron preguntas; ¿Cómo se siente? ¿es suave o duro? ¿de qué color crees que sea? ¿Qué come este animal? ¿en dónde vive? Al terminar las preguntas se le decía que animal era. Esto se realizó con todas las tarjetas. Para los alumnos con discapacidad la actividad se cambió un poco. A ellos se les brindó apoyo físico, se tomaron sus manos y se pasaron por las tarjetas mientras se les decía de qué animal se trataba y sus características. Esto se realizó con 3 alumnos los cuales requirieron el apoyo debido a sus discapacidades. Por el contrario, los demás alumnos con discapacidad que asistieron a la actividad no requirieron el apoyo físico.

Para concluir la actividad se les pidió a los alumnos que realizaran un dibujo del animal que más les gustó. Este dibujo se realizó en el cuaderno de artes. Una vez elaborado el dibujo se les preguntó a los niños porque escogieron ese animal y se le pidió que describieran la textura de este. A los alumnos con discapacidad que necesitaron el apoyo físico se les ayudó a realizar el dibujo. A manera de conclusión, los niños mostraron interés por la actividad cuando se les dijo que se trabajaría con texturas y que se les vendarían los ojos. Cuando pasaron sus manos por las texturas comenzaban a decir nombres de animales hasta que acertaban al correcto. Los alumnos con discapacidad reaccionaban de diferente manera a las texturas.

Al concluir la sesión, el objetivo de esta (Los alumnos conocerán distintos animales a través de texturas, así como el hábitat, alimentación y gestación de estos) se alcanzó, ver imagen 1, pues los alumnos pudieron identificar la tarjeta del animal que tocaban. Casi todos ellos respondieron las preguntas e identificaron las características de los animales:

Para Castillo, Chabe y Pau resultó fácil de identificar. Josh solía confundir las texturas con otros animales, por ejemplo, el cocodrilo con una tortuga, pero conforme se fueron diciendo las características del animal correcto esta confusión no se volvió a presentar. Geo y Zeus hacían la actividad, pero con poco entusiasmo por lo que se tuvo que incentivar a que la realizaran como sus demás compañeros, no respondieron a todas las preguntas, pero sí acertaron en las tarjetas. Nico, Dyl, y Digi, realizaron las actividades sin muchas complicaciones, solo había que tenerlos enfocados en la actividad, de lo contrario no la realizarían. Digi apoyó a sus compañeros con discapacidad en las texturas que tenían sobre la mesa, les hablaba sobre ellas y los incitaba a tocarlas. Para Monce y para Leonidas fue necesario apoyo físico, dadas sus discapacidades, fue necesario tomarlos de las manos y pasarlas por las texturas mientras se les iba explicando de que animal se trataba. Por último, Fer es muy entusiasta a la hora de trabajar con las manos, le resultó muy divertido tener los ojos vendados y pasar las manos por las texturas. Cuando realizamos el dibujo en el cuaderno de artes, las cosas cambiaron respecto a Zeus, pues a él le gusta dibujar y colorear, por lo que al hacerlo contestó las preguntas de la actividad.

Imagen 1



3.6.3 Sesión II. Figuras humanas

En esta sesión se vio el tema del “cuerpo humano”. Para su realización se elaboró el siguiente material: dos figuras humanas idénticas dibujadas en papel américa de 1,8 metros. Una figura sirvió de molde y la otra fue recortada en distintas partes. También se utilizó estambre. La primera parte de la actividad se realizó en el salón de clases y la segunda en el patio de la escuela. Para la primera actividad se sentó a todos los niños en sillas a modo de formar un círculo, a cada uno se les dio una parte del cuerpo de la figura recortada. Mientras la tenían en sus manos se les preguntaba: qué parte del cuerpo les había tocado, qué función realizaba, cuántas de esas partes tenía nuestro cuerpo, qué pasaba si no teníamos esa parte. Al terminar las preguntas se colocó la figura humana de molde en la pared. Una vez ahí los alumnos pegaron la parte del cuerpo que les tocó, al hacer esto explicaban cuál era su función. Se le brindó apoyo físico a los alumnos con discapacidad para que pudieran realizar la actividad.

Para la segunda parte se bajó a todos los niños al patio y se le dio estambre a cada uno. El objetivo de esta segunda actividad fue que los niños simularan los movimientos de la parte del cuerpo que les fue asignada, por ejemplo, los alumnos con la figura de las manos estaban enlazados por el estambre al alumno con la cabeza el cual estaba conectado con el cuello. Del alumno con el pecho se conectaba el estómago y este se conectaba con los alumnos con las piernas. Una vez organizados así se les pidió que avanzaran hacia adelante, hacia atrás, a la izquierda y a la derecha.

Conclusiones, en relación con el objetivo; los alumnos conocerán el funcionamiento de las partes del cuerpo y trabajarán en equipo, se alcanzó, aunque no en su totalidad, ver imagen 2, es decir, la primera parte de la sesión se realizó de manera correcta, los alumnos respondieron a las preguntas y pudieron explicar el funcionamiento de la parte del cuerpo que les fue asignada. La segunda parte de la sesión fue más complicada, ya que Fer y Dyl son muy activos y no esperan a sus compañeros para realizar trabajo en equipo. Por lo que sus movimientos no eran coordinados con los de los demás niños. Para solventar esto, se les explicó la importancia de esperar a sus compañeros y respetar sus diferencias físicas. Es cierto que todos los alumnos conocieron el funcionamiento del cuerpo, pero no así el trabajo en equipo de esta actividad.

Castillo, Chabe, Digi, Geo, Josh, Nico, Zeus y Pau pudieron identificar los elementos del cuerpo humano; brazos, piernas, cabeza, hombros, pecho, dedos, estómago y espalda. Esto se

observó porque en sus clases semanales de inglés la maestra les indicaba la parte del cuerpo en inglés y ellos la señalaban tocándola en ellos mismos o en sus compañeros. Fer no logró identificar del todo las partes del cuerpo, aunque, en estas sesiones de inglés se mostraba muy activa, ella veía los movimientos de sus compañeros y los imitaba. Dyl, Leonidas, Lizy y Monce no identificaron las partes arriba mencionadas. Una forma de atender esta necesidad fue con el uso de la Tablet; descargamos una aplicación la cual consistía en vestir a un niño o una niña, de esta forma trabajamos las partes del cuerpo con ellos.

Imagen 2



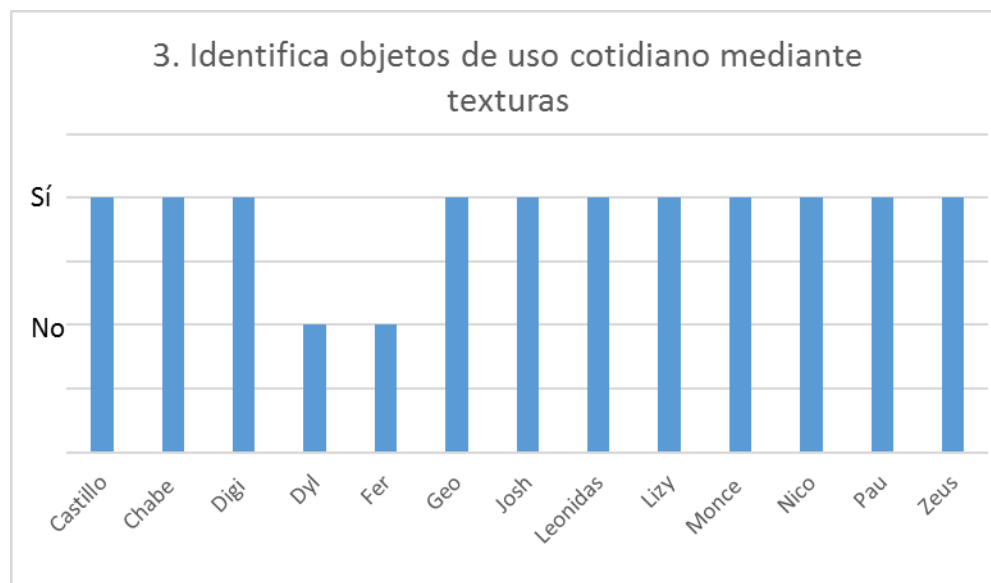
3.6.4 Sesión III. Manos que ven

Aquí se trabajó con la parte sensorial de los alumnos. Para esta actividad se diseñó el siguiente material: caja sorpresa, se tomó una caja de zapatos y se decoró con hojas de colores e imágenes. En una de las caras se hicieron dos agujeros para que los niños pudieran introducir las manos. En la cara opuesta de la caja se hizo un espacio para poder introducir los objetos, estos fueron; una naranja, una mandarina, semillas, un cuchillo de juguete, un tenedor de juguete, un plato pequeño, un desarmador y pinzas. Al comienzo de la actividad se les mostró la caja a los niños y se les dieron las indicaciones, cada uno tendría 3 minutos para adivinar que objeto estaba dentro. En una mesa estaba la caja, un niño pasaba a la vez, mientras sentía el objeto se le hacían las siguientes preguntas ¿es grande o pequeño? ¿es duro o suave? ¿está caliente o frío? ¿qué forma tiene? ¿qué objeto es? Al finalizar el tiempo se le mostraba el

objeto al alumno. A los alumnos con discapacidad se les brindó apoyo para introducir las manos, mientras sentían el objeto se les decían características de este.

Al final de la actividad, los alumnos pudieron identificar todos los objetos de la caja, además, señalaban el uso de este, ver imagen 3. La actividad se inclinó un poco al trabajo con Fer, Leonidas y Lizy. Con Fer porque no quería sacar las manos o no dejaba a los demás compañeros tomar sus turnos con la caja. Para calmar esto, opté por poner un reloj de juguete con el tiempo para cada alumno, de esta forma se volvió para ella un poco más evidente el tiempo por alumno. Leonidas requirió del apoyo para toda la actividad, con él fue muy propicio trabajar texturas. Lizy realizó la actividad, aunque con un poco de dificultad, pues ella es muy propicia a aventar los objetos de la mesa, por lo que sus manos tuvieron que estar en constante vigilancia.

Imagen 3



3.6.5 Sesión IV. Oídos que ven

Un nuevo día llegaba y una nueva actividad para realizarse. El salón permaneció desocupado hasta la llegada de los niños, mientras estos se acercaban se les daban las indicaciones de la sesión; tomar un lugar en el salón con los ojos vendados y escuchar los instrumentos tocados, después, decir de qué instrumento se trató. Las 11:00 anunciaban la hora del comienzo, los

alumnos desfilaron uno tras otro para ocupar su lugar, alfombras, sillones, cojines por igual esperaban su llegada. Mientras ocupaban sus lugares, bufandas cubrían sus ojos, por lo que durante media hora sus oídos tendrían que poner toda la atención.

Una vez todos estuvieron preparados, el primer instrumento inició; de su interior brotaron notas largas y lentas producidas por cuerdas, -una guitarra- se escuchó, -es una guitarra- dijo alguien más. El segundo invitado era una versión más pequeña que el anterior con sonidos más marcados, pero más indetectables, un ukelele. El siguiente en aparecer necesitó de varios golpes con la mano para hacerse notar, ¡Sssssh! se oyó, -un pandero, -es un platillo, -no, es un pandero, -sí, sí es un pandero. El próximo en aparecer fue tal vez el más fácil, tin, tin, tin, tin, con solo tres sonidos se dio a conocer, -un piano. El que ocupó su lugar resultó un tanto más complicado, para hacerlo sonar se necesitaron dos barritas de plástico que tocaron cilindros acomodados verticalmente, la respuesta de este toque fue un sonido agradable: tan, tan, tan, pero nadie dijo nada, de nuevo tan, tan, tan, solamente el silencio frenaba el sonido. Las vendas, inservibles encontraron el suelo cuando alguien dijo, - ¿qué es eso?, alguien más siguió, -es raro, pero suena bien. Tal vez ya conocían a este instrumento, pero no el nombre, Xilófono.

La actividad concluyó, los instrumentos se despidieron de su audiencia con una última frase y con esta anunciaron la llegada de hojas blancas y colores de madera; lo siguiente fue elaborar un dibujo de algún instrumento visto en la sesión o de algún otro. El objetivo de esta actividad se logró, ya que los alumnos pudieron identificar los instrumentos, salvo Leonidas y Lizy.. Al llegar al salón todos permanecieron en su lugar a excepción de Dyl y Fer, quienes constantemente estuvieron levantándose de su lugar. Por esta razón, tuvimos que estar con ellos para que siguieran las indicaciones. Los demás niños permanecieron en sus sitios escuchando las melodías. Durante estas, estuvimos al pendiente de Leonidas, Lizy y Monce para que pudieran estar recostados en los sillones sin caerse. Al final, la actividad se realizó correctamente, aunque en ocasiones mientras los instrumentos sonaban, algunos alumnos parecían no prestarle atención al sonido. Por último, el dibujo fue rápido y los alumnos dibujaron en su mayoría un piano.

3.6.6 Sesión V. Las esculturas

La pantalla de la computadora se encendió llamando la atención de los alumnos que hasta el momento permanecían sentados en sus sillas. En esta ocasión solo se utilizó la computadora y no el proyector, tampoco fue posible ir a la biblioteca, esto a causa del tiempo del que disponíamos para trabajar. Rápidamente los alumnos respondieron a la llamada del monitor y se situaron alrededor de este formando una media luna con sus sillas. En medio estaban los alumnos en sillas de ruedas y alrededor de ellos los demás. En esta sesión el “arte” fue el invitado, este se manifestó mediante esculturas representadas a través de imágenes de animales en el monitor.

Las indicaciones fueron dadas; las imágenes se pasarían y los alumnos tendrían que adivinar que animal se mostraba en la pantalla, también el tamaño de la escultura, el color y el material del que estaba hecha.

La primera en llegar a la cita fue de color verde, enroscada, con colmillos como cuchillos que se asomaban por la boca cerrada recargada sobre el cuerpo. Era de un tamaño mediano que descansaba sobre una mesa de madera. El cuerpo, construido enteramente en un material sólido. Las respuestas fueron tan rápidas como el movimiento de este animal, -es una serpiente, -una víbora, -es de color verde y es de piedra. En menos de un segundo la serpiente de piedra desapareció de la pantalla para dar su lugar a la siguiente escultura.

El color verde permaneció en ella, el tamaño similar al de un auto, con cuatro patas en el suelo como caminando. La cola en forma de gancho de un gran tamaño, de la boca abierta del animal, se veía una sierra formada por dientes diminutos, los alumnos contestaron -es un caimán, -un lagarto verde, -un cocodrilo con muchos dientes. De nuevo, la piedra daba vida a esta escultura.

Una ciudad se distinguió en el monitor con gente caminando alrededor de una escultura más grande que una persona adulta. Este animal parado sobre sus patas traseras y los brazos extendidos parecía listo para atacar con sus garras y colmillos. El traje que lo cubría era blanco con vivos amarillos, rojos, verdes y azules en un cuerpo de madera. Aun así, no fue suficiente para engañar a los niños. Al ser descubierto el oso abandonó la pantalla y con él la ciudad. De esta manera siguieron desfilando animales en el monitor; un león, un águila, un toro, un gorila y finalmente un tiburón.

De nuevo sentados en sus sillas junto a la mesa de trabajo, había llegado el momento de los alumnos para ser artistas; mediante una hoja de papel y colores dibujaron al animal que más les llamó la atención en la presentación, de esta manera las esculturas de animales pasaron de la piedra y la madera al papel. El objetivo de la sesión fue alcanzado, ver imagen 1, los alumnos pudieron identificar de que animal se trataba, el color y el tamaño de este, aunque tuvieron un poco de dificultad con el material, ya que era un poco difícil identificarlo en el monitor. Los niños permanecieron atentos a las imágenes, a excepción de Zeus quien en ocasiones no veía estas o miraba hacia otro lado, para tratar esta situación, se le hicieron preguntas sobre la imagen. Josh fue quien se mostró más entusiasta al ver las imágenes, al igual que Castillo quien dijo que algunas imágenes le daban miedo. Fer quiso cambiar las diapositivas, solo se le permitió cuando acertaba a la imagen, que fue más de una vez. Con Lizy resultó más difícil, ya que no prestaba atención a las imágenes, por lo que Digi se sentó a lado de ella para ver las imágenes juntos.

3.6.7 Sesión VI Concierto en la penumbra

En las instalaciones de *Las Libélulas* existe un espacio dedicado a la interacción física de los alumnos, con diversas herramientas las cuales les sirven para mejorar sus habilidades motrices. Es un salón que cuenta con buena iluminación y es bastante amplio, dos de las paredes están adornadas con estantes en los cuales hay juguetes. El suelo está cubierto con alfombra y con tapetes para que los alumnos puedan estar descalzos o simplemente acostarse en el suelo. El salón de psicomotricidad recibe la visita de todos los alumnos de la escuela. Es utilizado todos los días durante una hora. En esta ocasión será el escenario para esta nueva sesión.

El entusiasmo de los niños por estar en psicomotricidad era evidente, en sus rostros se dibujaban sonrisas siempre que entraban por la puerta, por lo que aprovechamos esto para comenzar con la actividad. Primero se dieron las indicaciones, los alumnos tendrían que escuchar las instrucciones del aplicador y hacer lo que este les pedía, mediante una canción tocada por una guitarra. El tema fue las partes del cuerpo. Los alumnos se dispersaron por todo el salón y colocamos a los que usan silla de ruedas en el medio para poder ayudarlos con los movimientos.

La primera nota apareció pidiendo saltar en el pie izquierdo y dar vueltas. El segundo acorde requirió del movimiento de las manos, primero la derecha y luego la izquierda y viceversa. La guitarra seguía sonando mientras los alumnos esperaban por el siguiente movimiento. Para esta nota, los niños buscaron una pareja para poder hacer un espejo, es decir, uno hacia un movimiento y el otro debía hacer lo contrario. La canción seguía, era hora de buscar a otra pareja. Poco a poco la música fue bajando de intensidad hasta que se apagó, solo se escuchó la risa de los niños. Para darle fin a la sesión, ellos formaron parejas para que pudieran trabajar con un rompecabezas del cuerpo humano. Estos se colocaron en el suelo del salón para que los niños pudieran armarlos. Mientras lo armaban se les preguntó por qué es importante cuidar nuestro cuerpo. La hora de irnos llegó acompañada con el fin de la sesión.

Al final de la sesión los alumnos alcanzaron el objetivo, pues siguieron las indicaciones que les daba cuando tocaba un acorde. Fer participó mucho; sus movimientos fueron enérgicos, ella es muy propicia a este tipo de actividades no buscó pareja, realizó la actividad sola. Geo rio mucho con la actividad, aunque no buscó pareja. A Digi también le gustan estas actividades y se muestra muy participativo, hizo pareja con Leonidas a quien ayudó con los movimientos. Chabe y Pau hicieron pareja, lo mismo que Castillo y Josh. Zeus fue más tranquilo en sus movimientos, hizo pareja con una de las maestras. Lizy fue apoyada por otra maestra en los movimientos, se mostró activa en la actividad. Para realizar el rompecabezas, juntamos a los niños que no tenían pareja a trabajar juntos, Geo y Zeus lo hicieron juntos y ayudé a Fer con esta última actividad. Cuando terminamos, tomó la guitarra y comenzó a tocarla.

Casi con todos los niños en el salón se alcanzó el objetivo, a excepción de Fer y Dyl, Aunque sus movimientos eran enérgicos e intrépidos muchas veces eran espontáneos. Además, su paso en ocasiones se tornaba lento y desigual. Por ejemplo, cuando se les pedía traer un objeto del salón, como el papel de baño, se levantaban de sus sillas de manera lenta y no caminaban en línea recta en los primeros pasos. Incluso, en ocasiones, corría el riesgo de que pudieran tropezarse. Fer, por ejemplo, en ocasiones caía al suelo. Aunado a esto, ella requería el uso de lentes para corregir su visión y aunque contaba con ellos, no los llevaba a la escuela. Para tratar este problema, se diseñó un circuito, con diferentes pruebas visuales y motrices, el cual

sería llevado a cabo en el patio del salón. La alternativa que tomamos fue pasar con ellos unos minutos en el salón de Psicomotricidad.

3.6.8 Sesión VII. Tormenta de emociones

Desde la ventana del salón de kínder III se puede ver el patio de *Las libélulas*, concertado con resbaladillas, columpios y un carrusel. Siempre que se les dice a los niños que es hora de bajar al recreo, sonrisas se dibujan en sus rostros. Pero este día no se bajaría a jugar, el patio nos esperaba para otra actividad. Al entrar los niños al salón alguien preguntó - ¿Dónde están las mesas?, - ¿Cómo nos vamos a sentar?, - ¿Qué haremos hoy? El salón parecía más grande de lo común por lo que colocamos a todos los niños al centro, desde la puerta comenzaron a desfilar caballetes de madera vestidos con cartulinas blancas y armados con pinceles de distintos tamaños, los cuales fueron a posarse delante de cada alumno, en esta sesión, pintarían en la cartulina lo que hicieron el fin de semana. Se dieron las instrucciones y las reglas de la sesión; aquel que pintara a algún compañero no seguiría pintando, en el aire esta frase se escuchó como una sentencia, pero fue necesaria para mantener el orden. La pintura fue la última en llegar.

Para comenzar, los alumnos se cubrieron con batas para protegerse de las salpicaduras. Pincel en mano, ésta acudió al contacto con el lienzo blanco el cual poco a poco comenzó a cambiar su color. Algunos niños comenzaron por dibujar mientras otros teñían el blanco, de repente, el salón entero se iluminó por un arcoíris verde, rojo, amarillo, morado y anaranjado. Conforme pasaba el tiempo, en las cartulinas se comenzaron a vislumbrar las representaciones de los alumnos; en una cartulina apareció un parque, en otra una televisión, un perro, una familia, un río. Toda la estancia se llenó con una tormenta de colores que manchaba las batas de los artistas. Esto pasó, dejando a todas las cartulinas cubiertas de recuerdos y emociones. Mientras todo esto sucedía el patio ya estaba listo para recibirnos. Los alumnos bajaron con sus dibujos para colocarlos sobre los caballetes; por un momento una exposición de arte envolvió *Las libélulas*. Miradas curiosas por el acto se posaron sobre las pinturas, estas se convirtieron en palabras y después en aclamaciones.

Después de esta explosión de arte, los alumnos dejaron sus obras en el patio como prueba de lo que pasó en el salón. Los niños lograron el objetivo, pintaron sus recuerdos del fin de

semana y no derramaron pintura ni ensuciaron a sus compañeros. En un principio, Fer comenzó con los pinceles, después ocupó los pinceles naturales de su cuerpo; al terminar de pintar, sus manos eran una mezcla de toda la pintura utilizada. Lizy y Leonidas la imitaron, prefirieron las manos a la madera de los pinceles. Ambos fueron ayudados con sus pinturas. Con Lizy fue un poco más complicado, ya que sus manos con pintura se posaban en cualquier superficie, por lo que había que tener más cuidado. Zeus pintaba su cuadro y relataba lo que pintaba, con nadie en especial, solo hablaba al aire. Geo parecía más concentrado en su labor, las palabras no acudieron a su boca. Digi pintaba con manos y pinceles por igual, de vez en cuando veía lo que pintaban sus compañeros. Chabe platicaba con Pau mientras pintaba, ella fue quien más se ensució al pintar. Al bajar al patio, Fer fue quien más hizo alarde de su pintura, la señalaba a todo el que pasaba por ahí.

La confianza estuvo muy presente en los niños del salón, sobre todo en Fery y Dyl quienes eran muy participativos en las sesiones de la intervención y en el día día en general. Las complicaciones se notaban principalmente y muy amenudo en Geo y Zeuz, en Nico también, aunque en menor medida. Además, en ocasiones en el salón no buscaban a otros niños para interactuar o preferían estar solos. Fue muy comun verlos melancólicos mientras realizaban sus activades. Por otro lado, Geo y Zeus preferían estar solos, pero si les pedíamos a sus compañeros que jugaran con ellos, estos se mostraban más amigables. Por lo que en las sesiones fomentabamos sus interacción mediante el trabajo grupal.

3.6.9 Sesión VIII. Las Figuras

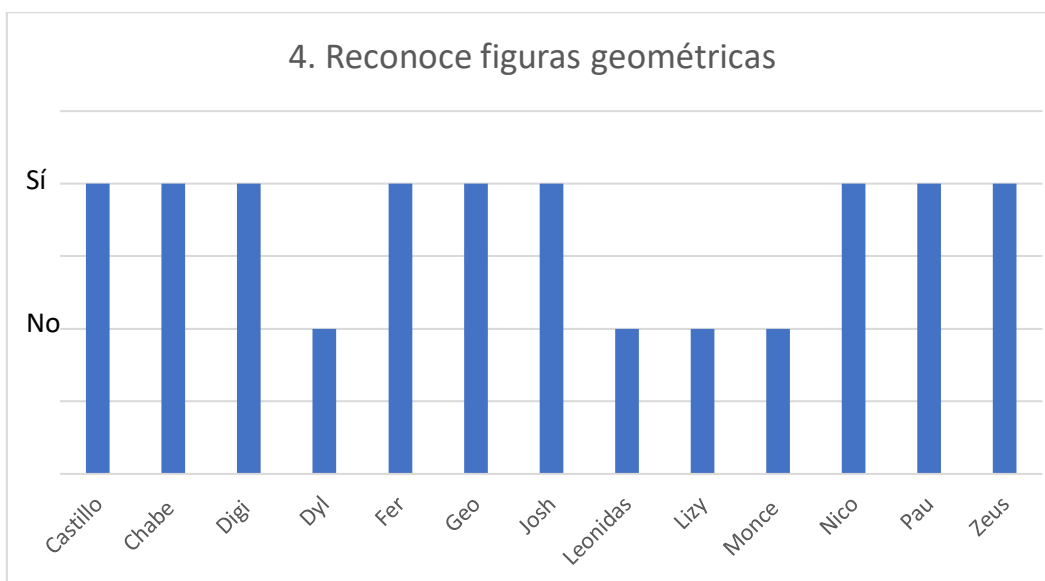
De una de las paredes del salón colgaba una tela blanca, cubierta por una luz azul que salía de un proyector pequeño conectado a la computadora. Alrededor de esta, los niños estaban sentados en sus sillas esperando a que la imagen se proyectara en la tela. Sobre la mesa se podían ver diferentes figuras; un cuadrado, un triángulo, un círculo, un rectángulo y un trapecio esperando la orden para aparecer en la actividad.

Esta vez veríamos una proyección de objetos cotidianos como, mesas, sillas, autos, casas, árboles, todos construidos por figuras geométricas; los alumnos tenían que identificar las figuras que componían cada objeto.

El primero que apareció en la tela fue una casa construida a partir de un cuadrado, un círculo, un rectángulo y un triángulo. Al verlo, un alumno fue a la mesa, tomó las figuras y replicó la imagen. El segundo objeto fue un auto, para replicarlo un alumno tomó un rectángulo pequeño y uno grande, dos círculos para las llantas, y un cuadro para las ventanas. Después de este, un alumno tomó un rectángulo grande y muchos cuadros pequeños, cuando los ordenó se formó un edificio. Otro alumno pasó y formó una ventana con un cuadrado, una con un círculo y otra con un triángulo. La última figura en aparecer en la tela fue una pirámide, para replicarla se ocuparon los trapecios, también se formó una con un triángulo. La sesión terminó con todas las figuras armadas sobre la mesa.

El objetivo de la sesión fue alcanzado (ver imagen 4) los alumnos lograron identificar las figuras geométricas que formaban las imágenes, también pudieron replicarlas con los bloques en la mesa. Fer y Digi se mostraron muy participativos al ver las imágenes y luego replicarlas, aunque Fer por un momento pensó que los bloques eran para jugar, por lo que tuvimos que retirárselas. Chabe, Pau, Josh y Castillo, identificaron las figuras y las replicaron, también nombraron otros objetos que podrían formarse a partir de los bloques. A Leonidas, Lizy, Monce, los ayudamos con los bloques, es decir, tomamos el círculo y pasamos sus manos por este mientras les decimos que bloque era y en donde podíamos encontrarlo. Hicimos lo mismo con los demás bloques.

Imagen 4



3.6.10 Sesión IX. Una mirada en el futuro

Antes de comenzar, lamentablemente, la salud de Nico fue determinante para su permanencia en el grupo, ya que debido a una operación dejó de asistir a la institución. En esta sesión los alumnos tendrían un cambio de edad, durante media hora serían adultos. Para esto se dividió a los alumnos en dos grupos. Dentro del salón de clases hay mucho material para ocupar; frutas, verduras, herramientas de juguete, juguetes, un juego para hacer pizzas y otro para hacer hamburguesas. La indicación fue la siguiente; la mitad de los alumnos venderían algo y la otra mitad compraría. Aunque también había otros servicios, un panadero, un doctor, un pintor y una estilista. Después se cambiarían los roles. Para esto el salón fue dividido en secciones, una por cada producto o servicio a venderse.

Los puestos estaban listos, el salón se convirtió en una plaza, sobre una mesa se veían manzanas, mangos y plátanos, a lado de este puesto encontrábamos pizzas y en otro lugar hamburguesas. Sobre otra mesa desarmadores, palas, cuchillos, tenedores, cucharas, un plato y una cubeta.

Los compradores entraron para hacer las compras del día, al llegar a la plaza uno se dirigió hacia la fruta, otros a la comida y uno más hacia las herramientas. También el doctor atendió a un alumno, mientras la estilista arreglaba el cabello de otro. De esta manera todos los alumnos pasaron a cada sección, después se hizo el cambio de roles.

Para finalizar, con ayuda de revistas, los alumnos recortaron profesiones que veían en estas para después poder pegarlas en sus cuadernos.

El objetivo de la sesión fue alcanzado, los alumnos identificaron y simulaban los roles que se les otorgaron (ver imagen 5). De todos los niños, Fer y Pau fueron las más activas, las que simulaban mejor su papel, Fer fue doctora y revisó a Leonidas. Pau pintaba el cabello de Chabe. Zeus y Geo manejaban un puesto de hamburguesas. Castillo y Josh vendieron pizzas. Digi vendió herramientas. Al terminar esta parte de la sesión, retiramos los objetos del salón y los acomodamos en sus estantes. Después seguimos con los recortes, mientras los hacían, los alumnos platicaban de la actividad. Esta se finalizó sin mayores complicaciones

Imagen 5



3.6.11 Sesión X. Fuego y agua

En este día se abordó el tema del medio ambiente poniendo énfasis en el uso del agua y el aire. Para llevarlo a cabo se realizaron dos experimentos con agua en los cuales todos los alumnos participarían de manera activa. Para realizar esto ocupamos, vasos, bandejas, pintura vegetal, cordones, popotes, una vela y un encendedor.

Primeramente, se les dijo a los alumnos el tema de la sesión y se les hicieron preguntas; ¿Por qué es importante cuidar el agua?, ¿Cómo podemos utilizarla? Junto a esto, se vio un video sobre el cuidado de esta y su importancia en el planeta para la vida.

Comenzamos la sesión, todos los niños sentados en sus sillas observaban el video que pasaba en la computadora del salón, detrás de ellos, en la mesa estaban los materiales para realizar los experimentos. El video terminó y los alumnos tomaron su lugar, el primer experimento comenzó, este consistió en pasar el agua de un vaso a otro con la ayuda de un popote; aunque parecía fácil se complicó un poco, solo un alumno logró pasar toda el agua.

Para el segundo experimento se requirió de parejas, se tenía que pasar el agua de un vaso a otro con la ayuda de un cordón, para esto el cordón debía ser mojado para que el agua pudiera pasar por este y llenar el otro vaso. Este se realizó de mejor manera, los niños pudieron llenar los vasos, aunque el agua se derramó un poco. Por último, en el centro de la mesa estaba una bandeja con agua, dentro una vela encendida y un vaso de vidrio a su lado. En este

experimento los alumnos observarían solamente. La vela fue encendida y se tapó con el vaso, el fuego desapareció y el humo ocupó su lugar llenando el vaso, unos segundos después el agua de la bandeja subió por la vela para llenar el vaso y disipar el humo. Este experimento gustó mucho a los alumnos por lo que lo repetimos varias veces hasta que la vela se terminó.

El objetivo de la sesión se logró, los alumnos pudieron identificar el uso del fuego y el cuidado del agua, además los experimentos se realizaron de modo correcto. El experimento de los popotes fue, tal vez, el más complicado, pues solo Digi pudo realizarlo, incluso antes de que se dieran el procedimiento. Los demás alumnos tuvieron problemas para llenar el vaso con agua. Para que los niños pudieran llenar el vaso, pasé con cada niño y les mostré como debía de realizarse, de esta manera lo lograron. El segundo experimento fue más fácil de hacer, Pau con Chabe, Zeus con Geo, Castillo con Josh, Fer con Digi, Lizy con una maestra y Leonidas conmigo. Al comienzo el agua se comenzó a derramar, por lo que tuvimos que limpiar con la jerga para evitar accidentes. El último experimento fue el que más les gustó a los niños, en especial a Geo, Fer y Zeus. Los niños no participaron de manera activa. El hecho de ver como el agua subía por el vaso resultó muy estimulante. Lo repetimos varias ocasiones.

3.6.12 Sesión XI. Verde, blanco, rojo y azul

Los días festivos o conmemorativos siempre son tomados en cuenta en esta institución, la forma en que se incluyen a las actividades escolares varía según la persona encargada. Cada fecha es atendida por un salón diferente, el cual escoge las actividades a realizarse. En esta ocasión, nuestro salón fue el anfitrión. El ejército mexicano sería el protagonista de esta sesión en la cual se trabajaría la batalla de Puebla. Para esto, se preparó un mapa mundial que se colocó en el suelo del salón, alrededor de este los niños observaban todos los países. Lo primero que se les pidió fue ubicar nuestro país en el mapa y después Francia. Este último fue más complicado, para ubicarlo, trazamos una línea con un estambre desde Veracruz, pasando por el océano Atlántico, hasta llegar a Francia.

Ubicados estos países, la siguiente parada sería Puebla, con ayuda del estambre unimos este estado con las demás ubicaciones. Mientras esto sucedía, la computadora se estaba alistando para proyectar un video sobre este acontecimiento. Al terminar el video, pinturas y cartulinas estaban listas para usarse. En las cartulinas estaban dibujadas las banderas de México y de

Francia en una sola, el objetivo era pintar ambas con sus colores correspondientes, pero en esta ocasión las manos serían los pinceles. Al estar terminadas las banderas las colocamos en el patio de modo que todos los alumnos pudieran verlas.

De una de las paredes del patio colgamos el mapa para que los niños pudieran explicar, con base en lo que se vio en el video, como se llevó a cabo este acontecimiento bélico. El objetivo de la sesión se alcanzó, los alumnos pudieron identificar las características esenciales del conflicto. Ubicar México en el mapa fue fácil, pero Francia fue nuevo para los niños, para ubicarlo usamos los cordones, les expliqué a los alumnos que este era como un puente que servía para cruzar el mar y pasar de un país a otro. Para identificar a las banderas realizamos los dibujos. En las cartulinas trazamos una diagonal, en una mitad estaría la bandera de México y en la otra la de Francia. Colocamos las banderas en una pared del salón. Al bajar al patio para colocar el mapa, los alumnos pudieron identificar a México y a Francia.

Cuando recién ingresé a kínder III la relación entre los alumnos era buena, ya que estos tenían una buena comunicación al momento del recreo o en momentos dedicados a la relajación como en la musicoterapia, sin embargo, esta relación fue muy diferente al momento de realizar las actividades en la planeación de la maestra, pues, aunque esta estaba dedicada al trabajo en conjunto con todos los niños, en ocasiones, los alumnos con discapacidad requerían de un trabajo especial, tomando más tiempo de lo debido o no concretando las actividades. En consecuencia, el trabajo con los alumnos sin discapacidad quedaba en segundo plano.

Por este motivo, de acuerdo con lo visto en la EI, busqué la inmersión total de los alumnos con discapacidad, retomando a Zacarías et al., (2006) los alumnos deben ser sujetos activos y participantes con toda la comunidad escolar, esto se logró al llevar las actividades fuera del salón de clases.

De igual manera, para solventar esa brecha entre los alumnos con y sin discapacidad al momento de realizar las actividades en la planeación de la maestra del grupo, fue que se planeó el tipo de sesiones descritas en el apartado anterior, en donde se adaptaron los temas de modo que alumnos con y sin discapacidad pudieran interactuar de igual manera en un mismo tiempo y espacio. Para lograr esto, fue necesario identificar y reconocer la diferencia presente

en este salón y además de esto, incluir esta diversidad en el proceso de aprendizaje y de enseñanza de los temas. Así mismo, fue necesario identificar los puntos fuertes presentes en las instalaciones, así como el material presente en este y a las personas involucradas en el trabajo con los niños pues retomando a González-Rojas y Triana-Fierro (2018) de esta forma el alumnado puede lograr un desarrollo social, académico y emocional.

Para realizar la intervención con los alumnos de kínder III se tuvieron que respetar las características de estos y precisamente fueron estas las que debieron de resaltarse ante la comunidad escolar, es decir, dentro de esta escuela aún se distinguían las etiquetas dadas a los alumnos con discapacidad y fue esto lo que se trató de erradicar siguiendo al modelo social de la discapacidad hay que dar paso a la diversidad funcional y la atención a la diversidad (Ospina, 2010).

Al planear las once sesiones de trabajo de la intervención se tuvieron que considerar las habilidades de los niños con discapacidad para que pudieran tener una participación completa en las actividades, por ejemplo, se buscó formar y fortalecer lazos de amistad entre los alumnos con y sin discapacidad, en especial en aquellos con DI y SD. Así mismo, se le dio prioridad a la estimulación visual de los alumnos con SD para facilitar su participación en las sesiones. Con base en estas adecuaciones en la planeación de la maestra fue que los alumnos con discapacidad pudieron tener un mayor aprovechamiento en los temas que se trabajaron en las sesiones de la intervención.

Por último, siempre se respetó el derecho a la educación que los alumnos con discapacidad tienen, así mismo de proporcionarles las herramientas necesarias para que su estancia en la institución fuera plena y eficiente. A continuación, se describirán las conclusiones a las que se llegó después de la intervención realizada en Kínder III.

4. Conclusiones

El trabajo con personas con discapacidad en muchas ocasiones no es sencillo, a menudo existen muchos factores que pueden afectar el desarrollo de ciertas habilidades como el tiempo, el espacio, los grados de afectación de la discapacidad, las personas involucradas en el trabajo o la desinformación. Así mismo, trabajar con niños en edad de kínder es para algunos un reto. Ya que no solo hay que atender lo académico, sino también se tienen que satisfacer otras necesidades propias de su edad como la higiene personal o su alimentación, además, en esta etapa, están en su primer contacto con lo que será su vida académica, por lo cual considero que el trabajo que se realiza en esta etapa es de mucha importancia en la vida de los educandos.

Retomando el objetivo de esta tesis, promover la inclusión y los aprendizajes esperados en kínder III, con base en los resultados obtenidos después de las sesiones de la intervención, puedo decir que estos fueron alcanzados, pues durante mi estancia en este salón se buscó la inclusión de todos los alumnos, apelando a la diversidad. Se trabajó con ellos dándoles las mismas oportunidades, beneficios y en algunos casos sanciones. Cuando se planteó esta intervención a los directivos de la institución se manejaron dos ejes; el primero fue que todos los niños recibirían el mismo trato, la misma atención y dedicación. La segunda que considero más importante fue que al cruzar la puerta del salón, todos los problemas, diferencias, prejuicios, limitaciones y desventajas serían trabajados para obtener el mayor provecho de esta diversidad. Al tomar parte en esta intervención todos vestirían una misma prenda, la inclusión. Serían envueltos en los criterios de la educación para todos. Las maestras del grupo estuvieron de acuerdo conmigo, durante toda mi estadía con ellas, el fomento a la inclusión dentro y fuera del salón fueron la orden del día.

Sobre los objetivos de la intervención, el reforzar los temas vistos e implementar actividades para la participación de los niños con discapacidad, estos también se lograron, pues los temas trabajados en la intervención fueron aquellos en los cuales la maestra del grupo consideró más relevantes, además, se buscó la forma de adecuar estos a las características de los alumnos y del grupo en general. Por esta razón la intervención se diseñó para todo el grupo, para que todos tuvieran las mismas oportunidades de participar y de interactuar, apelando a la interacción entre pares.

4.1 Alcances

De esta forma, se desprenden los siguientes alcances obtenidos mediante la intervención realizada

1. La relación entre alumnos con y sin discapacidad se fortaleció; en las sesiones de trabajo se buscó la interacción de todos los alumnos, que se apoyaran y respetaran sus diferencias. Esto se pudo observar en la hora del recreo o en los espacios que tuvieron de ocio, pues a menudo se buscaban para jugar, compartían los juegos de la escuela y en el salón utilizaban los mismos juguetes o tomaban turnos para usarlos. No lo hacían por indicación mía o de la maestra, simplemente se les daba el tiempo y ellos comenzaban a interactuar.
2. Se favoreció la sensibilización ante la diversidad en el aula, es decir, los niños con desarrollo regular conocieron mejor a sus compañeros con discapacidad, Estos alumnos reconocían las diferencias entre ellos, supieron de sus limitaciones, pero también de sus habilidades. Con Fer y Dyl encontraron fuerza para los momentos difíciles, con Leonidas la calma en los momentos de estrés, con Lizzy la perseverancia, con Digi y Geo la empatía hacia sus compañeros, con Monce y Nico motivos para seguir adelante. A cambio de esto, los niños con desarrollo regular brindaron los apoyos que sus compañeros necesitaban.

Fue muy común ver como los niños se ayudaban en el traslado de un lugar a otro, en el uso de las sillas de ruedas, cuando comían o cuando se lavaban las manos. Es importante mencionar que esto también se llevó a cabo fuera del salón, pues los alumnos solían convivir con compañeros de otros grupos, fortaleciendo sus redes de apoyo, esto fue bastante notable cuando un alumno cumplía años, pues niños de otros salones subían a festejar con él, de esta manera la interacción era totalmente de recreación.

3. A partir de las sesiones de la intervención las maestras del grupo favorecieron sus conocimientos sobre el trato con las personas con discapacidad y sobre la EI; ya que al final de las sesiones discutíamos el tema de la educación en la diversidad, los

paradigmas de integración e inclusión. En este espacio les relataba los contenidos vistos en la carrera sobre las personas con discapacidad y su derecho a la educación.

4. El aprovechamiento de los recursos disponibles en la institución; en cuanto ingresé a *Kínder III* observé que eran pocas las ocasiones en las que se ocupaban los recursos tecnológicos del salón, como la computadora o la Tablet, si bien no utilicé este material todos los días, sí estuvo frecuente en mi estancia en el salón. Igualmente se llevó la interacción a otros espacios como la biblioteca, el salón de psicomotricidad y el patio de la escuela. De acuerdo con lo observado en las sesiones, el llevar el aprendizaje fuera del salón de clases resulta muy estimulante para los niños pues pueden conocer mejor su escuela y mejorar sus interacciones con el resto de la comunidad estudiantil.

5. Eliminación de las BAP, no me es posible decir si esta fue total o parcial, pero en lo que se refiere a la estancia de los niños en la institución, estas BAP disminuyeron en la interacción del día a día. No solo las maestras del grupo tuvieron un acercamiento a las formas expuestas de atención a la discapacidad que se propusieron, sino que también los alumnos mismos contribuyeron en esto, ya que fueron ellos los protagonistas en esta intervención. Me gusta pensar que, al salir de esta escuela, los niños sin discapacidad tendrán una forma diferente de concebir a esta, pues a lo largo de la intervención se hizo hincapié en la diversidad que se encuentra en los salones de clase, la cual, bien aprovechada, es una fuente invaluable de aprendizaje.

4.2 Limitaciones

Dentro de la estancia en *Kínder III* existieron las siguientes limitaciones que marcaron pauta en el trabajo realizado con los niños de este salón:

1. De acuerdo con la EI, al atender a una persona con discapacidad se tienen que considerar todas las características de esta y no solo la discapacidad, aunque sí hay que tener en cuenta qué es lo que esta no nos permite realizar, por este motivo en ocasiones había que dedicarles especial atención a algunos niños, por lo que en

algunos momentos las actividades se retrasaban. Por ejemplo, la interacción de un niño con SD no es igual a la de uno con TEA o PC. Las sesiones de trabajo estuvieron encaminadas a buscar la interacción de todos los alumnos, pero debido a algunas de sus características individuales, aunado a diferentes factores que se revisaron en el apartado de la EI, como las habilidades y debilidades de cada alumno, su contexto e historia de vida, el apoyo de los padres de familia y el desarrollo de habilidades básicas de socialización, esto no se logró en su totalidad.

2. Al saber que en una familia hay un niño con discapacidad, no es de extrañarse que los padres se vuelvan sobreprotectores con ellos, en la mayoría de los casos este cuidado suele llegar al exceso, desfavoreciendo que el niño se desenvuelva de manera autónoma en el ámbito escolar con sus compañeros. Esto fue evidente con algunos alumnos pues en el salón de clases no atendían a las indicaciones o no cooperaban con las actividades. Según la psicóloga de la institución, esto se debe a que los padres se vuelven muy permisivos con sus hijos por lo que no les ponen límites a las conductas disruptivas. Como consecuencia, al llegar a un espacio en donde existen reglas y normas, los problemas de conducta se vuelven evidentes.

Al momento de realizar las sesiones, algunos alumnos con discapacidad no seguían las indicaciones o no respetaban los turnos, e incluso llegaban a aventar los materiales, por lo que las actividades se veían afectadas en su realización. Por ejemplo, al comienzo de cada sesión de la intervención, se leían las instrucciones con el fin de evitar accidentes, sobre todo en las actividades que requerían el uso de pinturas o en las actividades físicas. Las consecuencias de no cumplir con estas instrucciones fueron iguales para todos los alumnos, por lo que tanto como Josh o Pau como Fer o Dyl podían verse afectados por el incumplimiento de una norma, ya que las sesiones estuvieron diseñadas para el trabajo de todos los alumnos, un trabajo grupal. En donde si una parte fallaba, todo el trabajo se vería afectado.

3. Otra limitación importante fue el tiempo; el lapso que se me otorgó para realizar la intervención (30 min) fue insuficiente, para establecerlo se tuvo que respetar los tiempos establecidos por la maestra, así como las actividades programadas para la jornada. Debido a esto, algunas sesiones se vieron interrumpidas o no se concluyeron

en su totalidad, puesto que había que darles paso a las actividades en el programa de la maestra.

A lo largo del ciclo escolar existieron acontecimientos que acortaron la jornada y que afectaron los tiempos considerablemente. Es decir, había que dedicarles tiempo a los festivales, las ceremonias, los días festivos, las juntas de consejo y los cursos de actualización de las maestras, por lo que las sesiones de la intervención se posponían o se atrasaban, de esta forma se distorsionaba la conexión entre el tema visto por la maestra y la sesión de la intervención.

4. El ausentismo afectó de manera considerable a algunos alumnos con discapacidad, pues su salud no era buena y con frecuencia tuvieron que dejar de asistir a clases debido a enfermedades o visitas al médico. Esto significó una interrogante para mí, ya que era difícil saber en qué momento un alumno dejaría de asistir o que día retomaría las clases de manera sistemática. En las primeras sesiones de la intervención un alumno fue dado de baja de la escuela, a mediados del ciclo escolar, otro dejó de asistir debido a una operación, aunque se incorporó al final del ciclo escolar.
5. Por último, hubo un cambio de directivo con el cual ya se había acordado un plan de trabajo para realizarse. Lamentablemente, al irse esta figura, mi papel como practicante y el plan de trabajo tuvieron que modificarse. Por esta razón, considero importante la participación de los docentes de la institución desde el comienzo de nuestra labor como practicantes, es decir, que las personas involucradas en el proceso sepan de nuestra presencia y nuestra labor. Pues de esta manera, las acciones a llevarse a cabo serán consideradas por los miembros de la escuela, con el fin de evitar, malentendidos o discrepancias a la hora de realizar el trabajo.

4.3 Sugerencias

Estas van encaminadas a satisfacer tres necesidades de la institución con las cuales el aprendizaje, el aprovechamiento y la interacción de los niños se verían incrementadas. La primera de ellas tal vez sea la más difícil de alcanzar debido a las características inherentes a la escuela:

1. El espacio de trabajo; aunque la institución cuenta con muchos servicios para ofrecer, excluyendo los salones de *Kínder I, II y III*, la mayoría de estos se ven limitados por el espacio físico, es decir, el espacio es de un tamaño reducido por lo que solo se le puede dar atención a uno o dos niños. Algo parecido pasa con los baños, pues se tiene que dar atención alrededor de 17 niños al día, en el primer nivel, mientras que en el segundo el baño funciona para 20 alumnos, esto representa un problema debido a que, para que un salón pase al baño tiene que esperar a que el otro salón lo desocupe y esto en ocasiones tomó más tiempo de lo esperado, como resultado de esto hubo accidentes que presentaban algunos niños. La sugerencia no va encaminada a hacer más baños o ampliar el tamaño de los salones, ya que no se cuenta con el espacio ni con los materiales para hacerlo, sin embargo, sí se pueden adecuar los horarios de uso de estos o darle prioridad a los alumnos que lo necesiten. El acuerdo sería principalmente entre las maestras de los grupos para establecer una manera más eficaz de aprovechar el tiempo y el espacio.
2. Actualización de las maestras; el trabajo que realizan día a día las maestras del grupo es arduo y en diversas áreas, por lo que enfocarse en una sola tarea puede resultar complicado en un ambiente en donde hay que apelar a la diversidad. Lamentablemente la EI no ha impregnado el sistema educativo como debería. Por esta razón, los modos y las formas de acercarse a esta diversidad suelen confundirse o sobre entenderse; esta sugerencia va encaminada a la generación de material, revisión de literatura o diseño de cursos sobre la EI, sus formas de actuar, y de concebir a la discapacidad. Es difícil desprenderse de un paradigma, sobre todo de uno tan arraigado como el de la IE, y aún más si ponemos de manifiesto que este permeó durante la formación de algunos docentes. Aun así, hay mucho que saber y que descubrir sobre la EI, por lo que es conveniente que las maestras de esta institución, y de todas en general, sigan nutriéndose de las nuevas aportaciones que ofrece este paradigma, ya que, según lo revisado en el marco teórico, la EI muchas veces pasa desapercibida en la educación y en la atención a la diversidad, más aun, es confundida con la IE y aun peor, tomada como sinónimo. Por esto, es menester de las instituciones que atiendan a la diversidad, contar con una figura de apoyo, encargada de actualizar e informar sobre las formas de

acción educativas y sociales. Un capacitador, dispuesto a erradicar las formas erróneas de atención a la discapacidad, que encuentre en la psicología educativa su fuente de recursos para el trabajo en el aula, en la casa y en la sociedad.

3. La última va dirigida a lo que hay fuera de la institución; dentro de esta hay mucho que aprender y conocer, lamentablemente el trabajo que se realiza aquí queda oculto o escondido a la comunidad social y académica. Lo último cobra gran relevancia si esclarecemos el tipo de discapacidades que se atienden aquí, de las cuales existe poca investigación al respecto. Asimismo, esta institución, autodenominada inclusiva, tiene poca presencia a nivel educativo pues es desconocida por muchas personas, tanto física como académicamente. Por este motivo, esta sugerencia está encaminada a buscar la promoción de la inclusión, de sus instalaciones y modelo educativo, para que, de esta manera se logre llegar a más personas y atender a más niños con y sin discapacidad. Tal vez sea un poco fantasioso, pero al ver esta forma de trabajo puede que otras escuelas lo repliquen y lo acepten como una nueva forma de educar en la diversidad.

4.4 Por último

Considero que la educación tiene una deuda en la atención a la discapacidad, a lo largo de la realización de esta tesis, revisé literatura referente al tema y descubrí lo siguiente; los esfuerzos por reconocer y garantizar los derechos de las personas con discapacidad han proliferado en la última década, dirigidos principalmente por entusiastas e intelectuales de la época, como consecuencia de estos esfuerzos, se generaron movimientos sociales de inserción, estos a su vez desembocaron en políticas sociales de atención y de ahí a formas de acción. Lamentablemente, llevar toda esta investigación al campo de aplicación requiere de una revolución total, no solo del sistema educativo, sino también del político y social.

La transición de la EE a la IE significó un gran cambio, e inclusive un logro, según la perspectiva de donde se vea. Habrá quien piense que este cambio solo fue de nombre, ya que las prácticas siguen siendo las mismas, disfrazadas con una máscara de innovación. Durante mi estancia en *Las Libélulas* fui testigo del trato que se tiene hacia las personas con

discapacidad, principalmente en algunos docentes y algunos compañeros de la carrera, a pesar de toda la investigación existente sobre la EI esta parece permanecer guardada, oculta como un cuento de fantasía. A menudo escuché comentarios sobre la EI los cuales referían a que este enfoque no era práctico, que no funcionaba en la realidad de nuestro país. De igual manera, al revisar literatura escrita en otros países, entendí que la forma de concebir a la discapacidad es diferente a la nuestra. Es increíble leer que en Canadá o en países de Europa, el trato que se le da a esta población es muy diferente, el cual está basado en el derecho de vivir una vida plena. Tal vez, es a eso a lo que debemos aspirar, separar a la persona de su condición y verla como un ser humano, para a partir de ahí garantizar sus derechos.

Pero hay algo que estoy dejando de lado, para que este cambio de transición se logre, para poder derrocar esas prácticas negativas que permean en la atención a la discapacidad es necesario tener guerreros dispuestos a darlo todo por el bien de la educación; padres de familia, ciudadanos, políticos, directivos, docentes, médicos, estudiantes, psicólogos y una larga lista, que deben unirse para formar un solo frente de ataque y de defensa, para terminar esta disputa que se inició hace ya 4 décadas, la cual solo busca un trato digno de aquellos que por el momento no pueden defenderse en su totalidad, que en un periodo no tuvieron voz ni voto, pero que ahora se levantan más que nunca y piden se termine la exclusión y se dé paso a la inclusión.

No nos sirve de mucho, o de nada, tener anaqueles o bibliotecas llenas de libros sobre inclusión, si al llegar a una institución seguimos escuchando cosas como, discapacitado, retrasado, niño Down, autista, angelito, malito y un sinfín de adjetivos, y más aún si las prácticas siguen siendo las mismas que hace 20 años. Tal vez, ha llegado el momento de entrar en lucha, con el conocimiento como arma y como escudo, ondeando una bandera con la EI como símbolo, después de todo, las guerras se ganan en el campo de batalla y no desde escritorios.

En un mundo lleno de información falsa y verídica, es necesario un estandarte de conocimiento, una luz de sabiduría que guíe el camino hacia la inclusión, una figura encargada de actualizar y poner al tanto de las nuevas formas de atención, encargado de diseñar, adecuar y aplicar los conocimientos descubiertos al campo de acción. Es necesario contar con un centro de atención que atienda a los heridos, dotándolos de herramientas para seguir en la

lucha, así como brindarle apoyo a las personas que lo necesiten. Dentro de esta disputa, el psicólogo educativo debe ser uno de los encargados en proveer las herramientas de trabajo, las armas para combatir, los conocimientos para planear las estrategias y de ser necesario la aplicación de estas. Debe buscar puntos de unión entre las distintas disciplinas, buscar puntos débiles en el enemigo para poder vencer e imponer una nueva forma de atención a la discapacidad.

Por último, debe darse apoyo a las personas más perjudicadas en esta contienda. Las personas con discapacidad han pasado por muchas carencias, lo cual no es motivo para apartarlos de la lucha, sino que es ahora más que nunca cuando deben seguir luchando por sus derechos, ahora que son reconocidos como seres iguales a todos. La transición de la EE y la IE a la EI está en un punto medular, en la que todo podría pasar, es por eso por lo que debemos seguir en pie para, en conjunción con las personas con discapacidad, eliminar la exclusión, después de todo, de ellos también es el mundo, las ciudades, los derechos, los sentimientos y las penas, suya es la educación.

5. Referencias

- Aguilar Montero, L. A. (2000), De la integración a la inclusividad. Buenos Aires: Espacio
- American Psychiatric Association (APA). (2002). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM V. Barcelona: Masson.
- Barnes, C. (2009). Un chiste malo ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? En P. Brogna (Ed.). *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 101-123). México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Barbosa Sindeaux Lima, M., dos Santos Cardoso, V. y Souza da Costa Silva, S. (2016). Parental Stress and Social Support of Caregivers of Children with Cerebral Palsy. *Ribeirao Preto, 26 (64)*. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2016000200207&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Barrio de la Puente , J. L. (2009). Hacia una educacion inclusiva para todos. *Revista complutense de educacion, 20 (1)*. Recuperado de;
http://go.galegroup.com/ps/retrieve.do?tabID=T002&resultListType=RESULT_LIST&searchResultsType=SingleTab&searchType=BasicSearchForm¤tPosition=2&docId=GALE%7CA236991824&docType=Article&sort=Relevance&contentSegment=&prodId=IFME&content.
- Barraza, M. (2010). De la educación integradora a la educación inclusiva. La transición necesaria. *Revista electrónica de la red de Durango de investigadores educativos. A. C., 2 (3)*. Recuperado de: www.redie.org/librosyrevistas/revistas/praxiseduc03.doc
- Bastidas, M., Araiza, G. y Zuliani, L. (2013). Reconocimiento del niño con síndrome de Down como un sujeto de crianza. *Revista Facultad Nacional de la Salud Pública, 31 (1)*. Recuperado de;
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X201300012&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (3)*. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Cabrera García, V. E., Lizarazo Sandoval, F. A. y Medina Casallas, D. C. (2016). Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela.

Revista de Educación y Desarrollo social, 10 (2). Recuperado de:
<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/1958/1548>

Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21 (40). Recuperado de:
[http://go.galegroup.com/ps/i.do?p=IFME&u=pu&id=GALE|A347003620&v=2.1&it=r&sid=su
mmon&authCount=1](http://go.galegroup.com/ps/i.do?p=IFME&u=pu&id=GALE|A347003620&v=2.1&it=r&sid=su
mmon&authCount=1)

Copolechio Morand, M., Solanes, G. N. y Valli, R. M. (2017). Calidad de vida: aportes didácticos para la construcción de proyectos educativos inclusivos. *Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, 4. Recuperado de:
<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/kimun/article/view/10869/9915>

Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo a futuro*. España: Wolters Kluwer

Caux, C y Lecomte, J. (2017). Consent to care of persons with intellectual disability in Quebec: from vulnerability to capability. *Salud Pública de México*, 59 (4). Recuperado de:
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-
36342017000400016&lng=es&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-
36342017000400016&lng=es&nrm=iso&tlng=en)

Corrales Huenul, A., Soto Hernández, V y Villafañe Hormazábal, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles-desafíos institucionales. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16 (3). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44746861005.pdf>

Correa Montoya, L. y Rúa Serna, J. (2018). La trampa de la Educación Especial: rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. *Revista Derecho del Estado*, 41. Recuperado de:
<https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/5315>

Dueñas Buey. M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016>

Espina, A. y Asunción, M. (2003). *Discapacidades físicas y sensoriales aspectos psicológicos, familiares y sociales*. España: CCS.

- Espinosa Lerma, K. (2012). La construcción de la diferencia en la respuesta educativa actual. *Perfiles educativos*, 34 (136). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200009&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Estupiñan Vives, E., Lopera Pérez, D. C., Díaz Carmona, C.A., Ríos García, A. L., Reyes Álvarez, L. y Peñaloza Suarez, E. R. (2017). ¿Cómo fomentar la integración de niños con discapacidad intelectual a través del juego? Diseño de un Kit. *Horizonte Sanitario*, 16 (2). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74592017000200121&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Ferreira Martins Ribeiro, M., Lima Sousa, A. L., Vandenberghe, L. y Celso Porto, C. (2014). Estrés familiar en madres de niños y adolescentes con parálisis cerebral. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 22 (3). Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692014000300440&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Folch-Mas, A., Cortés-Ruiz, M. J., Salvador-Carulla, L., Kazah-Soneyra, N., Irazábal-Giménez, M., Muñoz-Lorente, S... Martínez-Leal, R. (2017). Nuevas consideraciones sobre la salud de las personas con trastorno del desarrollo intelectual. *Salud Pública de México*, 59 (4). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342017000400015&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Galicia Moyeda, I. X. y Vázquez Hernández, J. (2016). Fortalecimiento del pensamiento lógico en niños con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 9 (3). Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/261/255>
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25 (96). Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000300721&lang=pt
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, L. C., Lomelí Hernández, A. K. y Rodríguez Ugalde, C. D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en educación"*, 13 (1). Recuperado de: <http://132.248.9.34/hevila/Actualidadesinvestigativaseneducacion/2013/vol13/no1/8.pdf>

- García Martín, J. M. (2005). La dicacidad hoy. *Psychosocial Intervention*, 14 (3). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179817547001>
- González Martín, N. (2008). Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Anuario mexicano de derecho internacional*, 8. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-46542008000100014&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- González Moreno, C. X y Solovieva, J. Y. (2017) Efectos del juego en el desarrollo psicológico de un niño con síndrome de Down. *Pensamiento Psicológico*, 15 (1). Recuperado de: <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/1392/2148>
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21 (2). Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-12942018000200200&lng=es&nrm=is
- Guajardo Ramos, E. (2009). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 3 (1). Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf>
- Gutiérrez Delgado, I. (2017). La teoría de las inteligencias múltiples en personas con Síndrome de Down. Cuando el talento se transforma en inteligencia. *Investigación en Discapacidad*, 6 (3). Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/invdis/ir-2017/ir173d.pdf>
- Herrera, M. G. (2009). Escuelas inclusivas. Su conceptualización. En A. Barrazas (Ed.), *Tendencias y modelos para la escuela del siglo XXI (versión electrónica)* (pp. 74-83). Durango: Instituto universitario Anglo español.
- Heussaft, S. (2016). Practiques Artistiques contemporaines : les arts visuels au servisse d'une auto-representation et d'une transmission des enjeux des disability stuedies. *Revista Inclusiones*, 3 (1). Recuperado de ; <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistainclusiones/2016/vol3/no1/1.pdf>
- Ibáñez, P. (2002). *Las discapacidades orientación e intervención educativa*. Madrid: Dykinson

Interconsulting Bureau. (2010). *Atención integral en las discapacidades*. Málaga: ICB

Izquierdo López, C. (2015). Contribución de la memoria, metacognición y metamemoria al aprendizaje de niños de 12-14 años de edad con síndrome de Down escolarizados en un centro específico de educación especial. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*. 15. Recuperado de: http://indivisa.lasallecentrouniversitario.es/Volumenes/Documents/Vol_15/ARTICULO%204.pdf

Jara Hernández, M. y Jara Coatt, P. (2018). Concepciones y Prácticas Educativas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuestas a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2). Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n2/0718-7378-rlei-12-02-00059.pdf>

Jiménez Lara, Antonio. (2009). Las personas con discapacidad en Iberoamérica; perfiles demográficos. En P. Brogna (Ed.). *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 23-73). México D.F.: Fondo de cultura económica.

Jiménez Rodríguez, M. (2018). Presencias y ausencias de la discapacidad en la escuela. *Educación y Ciudad*. (34). Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1873/1789>

Juárez Núñez, J. M., Comboi Salinas, S., y Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México)*, 23 (62). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Laborda Molla, C y Gonzáles Fernández, H. (2017). Estudio cualitativo sobre discapacidad intelectual y trabajo protegido. La orientación como herramienta para mejorar la calidad de vida. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 28 (3). Recuperado de: <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2017/28-3%20-%20Laborda.pdf>

Lara Espinosa, D. (2012). *La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (fascículo 10)*. Colección del sistema universal de protección de los derechos humanos. Ciudad de México; CNDH.

- Leyva Fuentes, M. (2005). Una mirada a la educación especial en Cuba a partir del concepto de discapacidad según la CIF, *Electronical Journal of research in educational psychology*, 3 (7). Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?90>
- López Melero, Miguel. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 26 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>
- López Vélez A. L. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad, estudios de caso en Chile, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 -82-9. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art12.pdf>
- Luengas Aguirre, M. I. F. Luengas Quintero, E. y Sáenz Martínez, L. P. (2017). Atención odontológica a personas con discapacidad intelectual: una cuestión de derecho. *Revista ADM*, 75 (5). Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/adm/od-2017/od175j.pdf>
- Luque Parra, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34 (3-4). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015078009>
- Maciel Portes, J R., Luis Vieira, M y Xavier Faraco A. M. (2016). Objetivos de socialización y estrategias de acción de los padres de niños con síndrome de Down. *Acta colombiana de psicología*, 19 (1). Recuperado de: http://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/982/pdf%20%20espa%C3%B1ol%20186
- Martín Betanzos, J. (2017). Acceso a la lecto escritura de los alumnos con parálisis cerebral. *Voces de la Educación*, 11 (21). Recuperado de: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/63/54>
- Martínez López, C. R., Ramos del Río, B., Robles Rendon, M. T., Martínez Gonzáles, L. D. y Figueroa López, C. G. (2012). Carga y dependencia en cuidadores primarios informales de pacientes con parálisis cerebral infantil severa. *Psicología y Salud*, 22 (2). Recuperado de: <https://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-22-2/22-2/Carlos%20Raymundo%20Mart%EDnez%20L%F3pez.pdf>

- Mendoza Pomar, C. V. y Espinosa Castañeda, R. (2016). La construcción social sobre la discapacidad y su correlación en la poca producción de acceso al uso de los medios audiovisuales por parte de las personas con discapacidad sensorial. *Revista Inclusiones*, 3 (2). Recuperado de: <http://132.248.9.34/hevila/Revistainclusiones/2016/vol3/no2/9.pdf>
- Mireles Alemán, M. P. (2014). *Una propuesta a favor de la inclusión educativa: adecuaciones curriculares en la educación preescolar para alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación*. San Luis Potosí: Benemérita y centenaria escuela normal del estado de San Luis Potosí.
- Molina Saorín, J., Nunes Corredeira, R. M. y Vallejo Ruiz, M. (2012). La percepción social hacia las personas con síndrome de Down. *Educación*, 38 (4). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/11.pdf>
- Moliner García, O., Auxiliadora Sales, C., Traver Martí, A. J. y Ferrández Berruero, R. (2008). Atención a la diversidad en los centros de educación secundaria obligatoria: Análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las practicas docentes, *Educación y Diversidad*, 2. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=10585&clave_busqueda=184355
- Monaheng, M. (2017). Transición educativa de estudiantes con discapacidad: más allá de la escuela ¿Qué pasará con el cuándo ya no esté viva? *Revista Colombiana de Educación*, (73). Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/6358/5290>
- Montenegro Oanenoio, M. J. (2019). La esterilización de menores de edad en situación de discapacidad intelectual. *Revista de derecho privado*, 37. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-43662019000200085&lang=es
- Muñoz Cantero, J.M., Casar Domínguez, L. S. y Abalde Paz, E. (2007). El “contexto” y las “metas y objetivos” como elementos clave en la calidad de la atención a la diversidad en centros no universitarios. *RELIEVE*, 13 (2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91613206>

- Ocampo González, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y posgrado (en línea)*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=65848281005>
- Ocampo, J. C. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El caso de la Universidad Católica de Santiago Guayaquil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12 (2). Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200097>
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud*. Ginebra
- Ospina Ramírez, M. A. (2010). Discapacidad y Sociedad democrática, *Revista Derecho del Estado*, (24). Recuperado de: <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/439/418>
- Palacios, A. (2017). El modelo social de la discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8 (1). Recuperado de: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/2190/pdf>
- Paul, J., French, P. y Cranston-Gingras, A. (2001). Ethics and Special Education. *Focus on Experimental Children*, 34(1). Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/8756870508027001-206>
- Robaina Castellanos, G. R. y Riesgo Rodríguez, S. C. (2010). Etiología de la parálisis cerebral en niños cubanos (Matanzas, años de nacimiento 1996-2002). *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 67 (7). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462010000600005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Robles-Bello, M. A., Valencia-Naranjo, N. y Sánchez-Teruel, D. (2018). Learning Potential in Useful in Pre-schoolers with Fragile X and Down Syndrom. *Psicología Educativa*, 24 (2). Recuperado de: <http://journals.copmadrid.org/psed/archivos/articulo201805281222036.pdf>
- Roque Hernández, M. P. y Domínguez Mota, M. G. (2012). Atención a la discapacidad intelectual en la escuela primaria: formación docente en el servicio. *Nova Scientia*, 4 (8). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07052012000200008&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Rosado Ayala, J. I. (2012). La competencia comunicativa en personas que presentan parálisis cerebral. *REIDOCREA: Revista electrónica de investigación docencia creativa*, 1. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/21996/1/ReiDoCrea-Vol.1-Art.21-Rosado.pdf>

- Ruiz, E. (2016). Todo un mundo de emociones. Educación emocional y bienestar en el síndrome de Down. Madrid: CEPE.
- Santos Urbaneja, F. (2009). La discapacidad una revolución en marcha. En M. López González., M. López Gonzales., V. J. Llorent García (Eds.). *La discapacidad aspectos educativos y sociales* (pp. 13-25). Malaga: Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). La integración Educativa en el Aula Regular. Principios, finalidades y Estrategias. México: SEP
- Secretaría de Gobierno. (2013). *Educacion inclusiva*. Mexico: Legislar sin discriminación.
- Stylianou, A. (2016). The role of the school in tackling the exclusion of students within the framework of inclusive education: a perspective from critical realism. *Polifonia (Cuiaba)*, 23 (33). Recuperado de: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3858/2648>
- Tremblay, S. y Loiselle, C. (2016). Handicap, éducation e inclusion : perspective sociologique. *Éducation et Francophonie*, 44 (1). Recuperado de : <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2016-v44-n1-ef02469/1036170ar/>
- Vega Guerra, J y de la Peña Álvarez, C. (2017). Comunicación y memoria visual en escolares con discapacidad intelectual. Una relación clave para la intervención. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 17 (17). Recuperado de: http://indivisa.lasallecentrouniversitario.es/Volumenes/Documents/Vol_17/179-197.pdf
- Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad. Una cuestión de derechos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46 (138). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008
- Vindell-Sánchez, B. y Pérez-Flores, E. (2014). Protocolo de rehabilitación postquirúrgica en parálisis cerebral: Experiencia de manejo en el Centro de Rehabilitación Infantil Telón Baja California Sur. *Investigación en Discapacidad*, 3 (4). Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/invdiss/ir-2014/ir144b.pdf>
- Zacarias, J., De la peña, A. y Saad, E. (2006). *Inclusion educativa*. Mexico: Aula Nueva, SM.

6. Anexos

Anexo 1, Propuesta de intervención para atender las necesidades presentes en kínder III

Las Libélulas “centro de atención a la diversidad”	
Kínder III	11:00 a 11:30
Sesión I	<i>El león, el elefante, la serpiente, el cocodrilo y el ave</i>
Objetivo	Los alumnos conocerán distintos animales a través de texturas. Así como el hábitat, alimentación y gestación de estos.
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tarjetas con texturas hechas a partir de cartón, estambre, plástico, plumas, papel cascara o tela 2. Bufandas o algo para cubrir los ojos 3. Cuaderno de artes y lápices de colores
Instrucciones	<ol style="list-style-type: none"> a) Se presenta el tema mediante preguntas y se dan las instrucciones de la sesión b) Se vendan los ojos de los alumnos y después se les proporcionan las tarjetas c) Conforme las tarjetas se utilizan, se realizan preguntas como las siguientes; ¿Cómo se siente? ¿es suave o duro? ¿de qué color crees que sea? ¿Qué come este animal? ¿en dónde vive? Al terminar se le dice de que animal se trato
Para fomentar la Inclusión	Para incluir a los niños con discapacidad en el grupo se trabajará con la parte sensorial de estos ya que de esta manera podrán participar activamente en la actividad de la misma manera que sus compañeros sin discapacidad.
Alternativas o apoyos	A los alumnos con poco movimiento en las manos se les brinda apoyo físico, pasando sus manos por las tarjetas para que puedan sentir la textura. De igual forma con la realización del dibujo.

Las Libélulas “centro de atención a la diversidad”	
Kínder III	11:00 a 11:30
Sesión II	<i>Figuras Humanas</i>
Objetivo	Los alumnos conocerán el funcionamiento de las partes del cuerpo y trabajarán en equipo.
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dos figuras humanas idénticas de 1.8 m en papel américa 2. Diurex 3. Estambre
Instrucciones	<p>Primera actividad</p> <ol style="list-style-type: none"> a) 15 min en el salón de clases. Se cortan las partes del cuerpo de la figura y se le da una a cada alumno b) Se realizan preguntas sobre la parte del cuerpo asignada, como el funcionamiento de esta y la falta de esta en el organismo c) Al terminar las preguntas, se coloca la figura restante en la pared para que los alumnos la armen con las partes del cuerpo que le fueron asignadas <p>Segunda actividad</p> <ol style="list-style-type: none"> a) En el patio de la escuela, 15 min. Se baja a los alumnos para realizar trabajo en equipo b) Se le dio estambre a cada alumno. Ellos tenían que simular el funcionamiento de la parte del cuerpo que le fue asignada en relación con sus demás compañeros. c) Realizar movimientos hacia adelante, atrás, izquierda y derecha
Para fomentar la inclusión	Con esta actividad los alumnos con discapacidad podrán trabajar el tema de la sesión pues además de interactuar con las figuras de papel, podrán interactuar físicamente con sus compañeros en lugar de ser solo observadores.
Alternativas o apoyos	Para que los alumnos con discapacidad motriz realicen la segunda actividad es necesario contar con sillas de ruedas para que puedan simular el movimiento de la parte del cuerpo asignada.

Las Libélulas “centro de atención a la diversidad”	
Kínder III	11:00 a 11:30
Sesión III	<i>Manos que ven</i>
Objetivo	Los alumnos identificarán los objetos dentro de la caja y nombrarán algún uso de estos.
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caja de cartón con dos orificios para introducir las manos 2. Papel de color o con ilustraciones para decorar la caja 3. Frutas, semillas, objetos de juguete
Instrucciones	Cada niño tendrá 3 min para estar con la caja e identificar el objeto dentro. Por ningún motivo debe de ver dentro de esta. Mientras mete las manos se le deben realizar preguntas como, ¿es grande o pequeño? ¿es duro o suave? ¿está caliente o frío? ¿qué forma tiene? ¿qué objeto es? Cuando se termina el tiempo se le muestra el objeto. El alumno debe decir un uso del objeto.
Para fomentar la inclusión	De igual manera que en la sesión 1, los alumnos con discapacidad trabajarán en la actividad por medio del tacto, de esta manera la actividad será simultanea para los alumnos con y sin discapacidad.
Alternativas	Para los alumnos con discapacidad se pueden preparar imágenes de los objetos al momento de tocar los objetos, aunque en esta actividad se trabaja con sólidos, los líquidos son una buena opción para fomentar la estimulación de los sentidos.

Las Libélulas “centro de atención a la diversidad”	
Kínder III	11:00 a 11:30
Sesión IV	<i>Oídos que ven</i>
Objetivo	Los alumnos, sin ver, identificarán los instrumentos tocados.
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bufandas o algo para cubrir los ojos 2. Instrumentos musicales 3. Hojas en blanco y colores
Instrucciones	<ol style="list-style-type: none"> a) Acomodar a los alumnos, con los ojos cubiertos. b) Al terminar de sonar el instrumento, los alumnos deben de nombrarlo. c) Por último, realizar un dibujo del instrumento que más les haya gustado
Para fomentar la inclusión	Los alumnos con discapacidad en este salón reaccionan de buena manera a los estímulos auditivos, por lo que con esta actividad se busca tenerlos a ellos como centro de la actividad.
Alternativas	En este salón no hay ningún alumno con discapacidad auditiva, por lo que esta actividad se puede realizar sin mayor complicación. Aun así, de haber un alumno con esta característica, podría trabajarse con los materiales de los instrumentos y la vibración que estos producen al ser tocados.

Las Libélulas “centro de atención a la diversidad”	
Kínder III	11:00 a 11:30
Sesión V	<i>Las esculturas</i>
Objetivo	Los alumnos reconocerán las esculturas de animales mostradas en la pantalla, así como el material del que están formadas, el color y el tamaño.
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Computadora 2. Imágenes de esculturas 3. Hojas de papel 4. Colores
Instrucciones	Las imágenes de los animales pasan por la pantalla, los alumnos deben enunciar las características de estas figuras. Posteriormente, se debe realizar un dibujo de alguna escultura vista.
Para fomentar la inclusión	Con esta actividad se pretende que los alumnos con y sin discapacidad interactúen simultáneamente al observar las imágenes en el monitor, así mismo al momento de realizar el dibujo.
Alternativas	A los alumnos con discapacidad se le pueden dar juguetes de estos animales o incluso, crear algunos a partir de plastilina o algún material semejante.

Las Libélulas “centro de atención a la diversidad”	
Kínder III	11:00 a 11:30
Sesión VI	<i>Concierto en la penumbra</i>
Objetivo	Los alumnos seguirán las instrucciones del aplicador.
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un instrumento musical o alguna canción que indique las partes del cuerpo 2. Espacio amplio
Instrucciones	Los alumnos tendrán que escuchar las instrucciones del aplicador y hacer lo que este les pida, mediante una canción tocada por una guitarra. Al final de esta actividad, los alumnos en parejas tendrán que armar un rompecabezas del cuerpo humano.
Para fomentar la inclusión	Con esta actividad se busca el trabajo en parejas entre alumnos con y sin discapacidad, de esta forma pueden colaborar para armar el rompecabezas.
Alternativas	Alumnos con desarrollo regular haciendo parejas con sus compañeros con discapacidad. En lugar de una guitarra, también se puede utilizar una canción que indique los movimientos del cuerpo.

Las Libélulas “centro de atención a la diversidad”	
Kínder III	11:00 a 11:30
Sesión VII	<i>Tormenta de emociones</i>
Objetivo	Los alumnos representarán, mediante la pintura y sin pintar a sus compañeros, las actividades que realizaron el fin de semana.
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caballetes 2. Batas 3. Pinturas 4. Pinceles
Instrucciones	Despejar el salón para poder colocar los caballetes. Los alumnos se colocan las batas para evitar derrames. Dar los materiales a los alumnos para que pinten algo sobre el fin de semana. Al terminar de pintar, bajar las pinturas al patio para que los alumnos de otros salones puedan verlos.
Para fomentar la inclusión	Con esta actividad se busca que los alumnos compartan lo que hicieron en el fin de semana. Así mismo, al momento de bajar al patio los alumnos podrán compartir sus pinturas con toda la escuela.
Alternativas	A los alumnos con discapacidad motriz podemos ayudarlos con el pincel, o incluso pintar con las manos. Si no hay caballetes, la pintura puede realizarse en cartulinas.

Las Libélulas “centro de atención a la diversidad”	
Kínder III	11:00 a 11:30
Sesión VIII	<i>Las figuras</i>
Objetivo	Los alumnos reconocerán figuras geométricas en objetos cotidianos vistos en una pantalla de computadora.
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diapositivas con figuras geométricas 2. Proyector y tela 3. Bloques de figuras geométricas
Instrucciones	Se cuelga la tela de una pared y se proyectan las imágenes. En una mesa colocar las figuras. Los alumnos deben de identificar que figuras geométricas conforman esas imágenes. También deben ir por los bloques de la mesa para replicar estas.
Para fomentar la inclusión	Con esta actividad se busca que los alumnos sin discapacidad brinden apoyo a los alumnos con discapacidad para identificar y replicar las figuras proyectadas.
Alternativas	De igual forma, la actividad puede ser realizada con bloques hechos por los alumnos (plastilina).

Las Libélulas “centro de atención a la diversidad”	
Kínder III	11:00 a 11:30
Sesión IX	<i>Una mirada en el futuro</i>
Objetivo	Los alumnos identificarán y simularán las profesiones que se les indique.
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Material disponible en el salón 2. Mesas y carteles 3. Uniformes 4. Revistas 5. Tijeras y pegamento
Instrucciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dividir el salón en dos grupos. 2. La mitad de los alumnos venderían algo y la otra mitad compraría. Después se cambian los roles. 3. Al final, recortar imágenes de profesiones y pegarlas en el cuaderno.
Para fomentar la inclusión	Con esta actividad se busca que todos los alumnos interactúen entre ellos simulando distintas profesiones.
Alternativas	Como introducción, se puede realizar una presentación de las profesiones mediante un video.

Las Libélulas “centro de atención a la diversidad”	
Kínder III	11:00 a 11:30
Sesión X	<i>Fuego y Agua</i>
Objetivo	Los alumnos identificarán el uso del fuego y del agua.
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vasos de plástico 2. Pintura vegetal 3. Bandejas 4. Una vela 5. Cerillos 6. Cordones y un popote
Instrucciones	<p>Introducir la sesión mediante preguntas sobre el agua y el fuego. Para el primer experimento se le da dos vasos y un popote a cada alumno, ellos tienen que pasar el agua de un vaso a otro con la ayuda del popote. Para el segundo experimento los alumnos deben formar parejas y llenar un vaso con agua con ayuda de un cordón. Para el último experimento se debe de colocar una vela dentro de un plato con agua, después hay que encender la vela para después tapparla con un vaso, de esta manera el agua subirá por el vaso.</p>
Para fomentar la inclusión	Todos los alumnos observan los experimentos, posteriormente, con ayuda del aplicador, ellos deben de realizarlos.
Alternativas	Podemos realizar la introducción del tema con un video sobre el cuidado del agua y el uso del fuego

Las Libélulas “centro de atención a la diversidad”	
Kínder III	11:00 a 11:30
Sesión XI	<i>Verde, blanco, rojo y azul</i>
Objetivo	Los alumnos identificarán los acontecimientos más importantes en la batalla de Puebla.
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mapa del mundo 2. Cartulinas 3. Pintura verde, roja y azul
Instrucciones	El mapa se coloca en el suelo para identificar los países participantes en esta guerra. Después se coloca un video sobre este acontecimiento. Por último, en la cartulina se dibujan ambas banderas y se pintan con sus colores correspondientes.
Para fomentar la inclusión	Para la participación de todos los alumnos, se pretende que las banderas sean pintadas en parejas.
Alternativas	Realizar una representación de este acontecimiento en el patio del salón.

