



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROGRAMA EDUCATIVO DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA

INTERVENCIÓN PROFESIONAL A UN NIÑO DE 1° DE PRIMARIA CON
PARÁLISIS CEREBRAL INFANTIL EN EL ÁREA DE MOTRICIDAD E INCLUSIÓN

PROYECTO BAJO LA MODALIDAD DE INFORME DE INTERVENCIÓN
PROFESIONAL PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA

PRESENTA

MAYRA PALOMA QUIRINO EVANGELISTA

ASESORA

Mtra. NAYELI DE LEÓN ANAYA

NOVIEMBRE 2020

Dedicatoria.

El presente trabajo se lo dedico a cada uno de los miembros de mi familia; a mis padres, hermanos y sobrinas, ya que ellos son el pilar fundamental de mi vida, y quienes me han motivado para poder concluir esta etapa.

Agradezco a mis padres por apoyarme, por motivarme y hacerme una mejor persona, gracias por darme la mejor herencia, gracias por creer en mí y apoyarme hasta el último momento de esta etapa.

A ti mamá que has sido mi gran confidente, mi mayor inspiración y que me has brindado tu apoyo incondicional, te agradezco cada una de las enseñanzas que me has dado, gracias por creer en mí, por motivarme día con día a ser mejor persona, este logro te lo dedico con todo mi cariño y amor.

Para ti papá que has sido un gran padre, y pese a las adversidades has creído en mí, gracias por ayudarme a concluir esta etapa, gracias por tu apoyo y dedicación, este logro también te lo dedico con todo mi cariño y amor.

A ustedes hermanos, por ser los mejores hermanos mayores, por apoyarme en todo momento a lo largo de mi vida, gracias por el apoyo moral y económico que han dado, gracias por haber sido parte de este proceso de mi vida. Un abrazo hasta el cielo a ti hermano, porque después de tanto logre concluir este proceso, gracias por creer en mí.

A mis pequeñas niñas por contagiarme de su alegría y por inspirarme a seguir cumpliendo mis objetivos.

Agradezco también a cada uno de los profesores que me ayudaron a adquirir y fortalecer los conocimientos que fui obteniendo durante cada una de las etapas de mi carrera universitaria, pero en especial a mi asesora de tesis la profesora Nayeli de León Anaya, ya que es una excelente docente, la cual tuve la oportunidad de tener como profesora durante varios semestres. Agradezco su comprensión y apoyo incondicional que me brindo durante mi proceso de la elaboración de mi tesis.

Gracias a cada uno de ustedes por su apoyo, por su amor y por creer en mí.

ÍNDICE

Introducción	1
1. Capítulo Marco Referencial.....	3
1.1 Atención a la diversidad.....	3
1.1.1 Instancias de trabajo en Educación Especial.....	3
1.1.2 Integración educativa.....	8
1.1.3 Inclusión educativa.....	13
1.2 Motricidad.....	23
1.2.1 Psicomotricidad.....	27
1.2.2 Educación Psicomotriz.....	29
1.3 Parálisis Cerebral Infantil.....	31
1.4 Experiencias previas de intervenciones en motricidad.....	38
2. Capítulo Procedimiento.....	42
2.1 Participante.....	42
2.2. Escenario.....	42
2.3 Fases.....	43
2.3.1 Evaluación Inicial.....	43
2.3.2 Diseño y aplicación de la intervención.....	54
2.3.2.1 Cartas Descriptivas.....	56
2.3.3 Resultados.....	68
3. Conclusiones.....	81
4. Referencias.....	86

5. Anexos.....	89
Anexo 1. Entrevista.....	89
Anexo 2. Prueba Pedagógica.....	95
Anexo 3. Observación.....	97
Anexo 4. Material.....	100

Resumen

En la actualidad, el sistema educativo en México pretende trabajar desde la perspectiva de la inclusión, en específico es el objetivo principal de la Educación Especial; lograr que todos aquellos alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y participación tengan una educación de calidad y equidad sin importar su condición física, económica o social. Esto lo hacen por medio de las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), las cuales trabajan en colaboración con las escuelas regulares para atender a esta población.

El presente trabajo contiene el diseño y aplicación de un programa de intervención profesional dirigida a un niño con parálisis cerebral que cursaba el primer grado de primaria en una escuela regular pública, el cual tuvo como objetivo favorecer la inclusión educativa del alumno realizando actividades de manera grupal, así como favorecer su motricidad fina para que lograra mejorar sus trazos y su escritura, y esto le permitiera trabajar de manera individual dentro del salón de clases, favoreciendo su proceso de aprendizaje.

Con este programa, el participante tuvo dos principales avances: en el área motriz, logró la pinza fina para la escritura y en la inclusión pudo identificar a gran parte de sus compañeros del aula.

Introducción

Actualmente en el sistema educativo se menciona de manera importante el término de inclusión, a través del cual se pretende que todos los niños independientemente de la condición o barrera que enfrenten tengan derecho a una educación de calidad y equidad; se habla sobre la importancia de lograr que las escuelas regulares ofrezcan a estos niños las herramientas que necesitan para lograr desarrollar al máximo sus habilidades y capacidades, obteniendo así un buen resultado en cuanto a su aprendizaje.

Sin embargo, es cierto que no en todas las escuelas de nivel básico se trabaja bajo este concepto de la inclusión, y esto puede ser por diferentes factores ya sean propios de estas escuelas o externos (ejemplo; organización dentro de la escuela, práctica docente, contexto familiar de los alumnos). A pesar de esto es importante tomar en cuenta que los alumnos necesitan el apoyo de profesionales que puedan brindarles las herramientas, los materiales y todos aquellos recursos que necesiten para que logren tener un buen desarrollo y proceso de aprendizaje. Además, es necesario que estos profesionales entre los cuales pueden estar incluidos los maestros, psicólogos educativos, pedagogos entre otros, trabajen de manera colaborativa, teniendo como meta común lograr la inclusión de todos los niños.

Con base en lo anterior y desde la perspectiva de la inclusión, como psicóloga educativa trabajé, al ser incorporada en una escuela primaria pública, como apoyo a una maestra especialista de una Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), además de conocer a los alumnos que enfrentaban barreras para el aprendizaje y participación social en esa escuela. Se decidió trabajar en un proyecto de intervención dirigido a un alumno con Parálisis Cerebral Infantil, de nivel leve, quien, de acuerdo con los datos obtenidos, fue incorporado a la educación básica regular, debido a que desde el nivel preescolar se observó que no presentaba problemas de aprendizaje. Sin embargo, enfrentaba barreras sociales que no le permitían su pleno desarrollo en su vida escolar. Estas barreras además estaban relacionadas con su contexto escolar y áulico. Así, por un lado, no lograba ser incorporado a la mayoría de las actividades dentro de la escuela y del aula como

consecuencia de la discapacidad motriz que presentaba. Esta misma situación generaba que el alumno no pudiera realizar actividades en las cuales la motricidad fina era elemental para realizarlas, como lo eran escribir, colorear, recortar entre otras.

Es así que el objetivo del presente trabajo fue diseñar y aplicar un programa de intervención profesional en el área de motricidad e inclusión dirigida a un niño con parálisis cerebral que cursaba el primer grado de primaria en una escuela regular pública. Esto con el fin de favorecer en las áreas antes mencionadas y además en su proceso de aprendizaje.

El contenido del trabajo se encuentra dividido en dos capítulos, en el primero de ellos se desarrolla la parte teórica en la cual se habla de la atención a la diversidad en México, al hacer mención sobre este término se engloban conceptos importantes como lo son: educación especial, integración educativa e inclusión, además se habla sobre la motricidad y temas relacionados con ésta, como lo son la psicomotricidad y la educación psicomotriz. Este capítulo finaliza con el concepto sobre lo que es la parálisis cerebral infantil y sus características principales.

En el segundo capítulo se encuentra la descripción del procedimiento de la intervención, en el que se menciona al participante, el escenario y las fases que se desarrollaron. En este último apartado se comienza con la evaluación inicial, la cual contiene los instrumentos que se utilizaron y un informe psicopedagógico. Posteriormente se presenta el diseño de las sesiones que se realizaron en la intervención, esto por medio de cartas descriptivas y se dan los resultados que se obtuvieron en cada una de ellas.

En el último apartado del trabajo se encuentran las conclusiones a las que se llegaron después de realizar y aplicar la intervención; y los anexos, en los cuales se muestran el formato de los instrumentos para la evaluación inicial y los materiales que se utilizaron en algunas de las sesiones.

Capítulo I. Marco referencial

1.1 Atención a la Diversidad en México

La atención a la diversidad en México ha cambiado a lo largo de los años. Durante estos cambios los conceptos que se han manejado han sido diferentes de acuerdo con las nuevas necesidades, y desafíos que se han presentado en el ámbito educativo. Sin embargo, para poder entender la diversidad es importante comenzar explicando cada uno de los conceptos que se encuentran relacionados con esta. Por ello se comenzará hablando de lo que es la educación especial, para posteriormente hablar de la integración educativa y, finalmente, de la inclusión educativa, que es la que actualmente se pretende trabajar en las escuelas para atender a la diversidad.

1.1.1 Instancias de trabajo en Educación Especial

Para comenzar es importante mencionar a qué se refiere el término de educación especial. Según Mateos (2008), el término de educación especial se ha utilizado de manera tradicional para nombrar a un tipo de educación diferente a la educación regular u ordinaria, ya que anteriormente ambos tipos de educación tenían conceptos e ideologías completamente diferentes en los que no existían puntos de acuerdo o de comparación. Es decir, estos dos tipos de educación no trabajaban en conjunto, sino por el contrario trabajaban cada uno de distintas maneras, atendiendo a poblaciones diferentes e implementado currículos de acuerdo con las características de las poblaciones que atendían. Por un lado, la educación especial atendía aquellos alumnos que se consideraban diferentes a los demás (niños con parálisis cerebral, síndrome de Down, debilidad visual, autismo entre otros), los cuales tenían características particulares, mientras que la educación regular atendía a aquellos alumnos que eran considerados “normales” o que no presentaban algún tipo de problema.

Con base en lo anterior, se puede mencionar que la educación especial atendía a aquellos alumnos diagnosticados con deficiencia, discapacidad o minusvalía, a los cuales se les segregaba a escuelas específicas, es decir, a las de educación

especial. En estas escuelas se les daba una atención particular de acuerdo con la situación que presentaban, debido a que eran considerados alumnos que se salían de la norma, o del parámetro de lo que se consideraba normal. Esta segregación la hacían sin analizar en ningún momento las capacidades con las que sí contaba el alumno a pesar de la situación que presentara. De esta manera, los niños que presentaban ciertas características especiales eran expuestos a la segregación y marginación cultural y social, esto como consecuencia de la educación diferenciada que se les brindaba.

Con el paso del tiempo, el concepto de educación especial fue cambiando y se inició el principio denominado normalización, el cual implicaba que las personas con discapacidad llevaran una vida lo más normal posible al igual que los demás. Este principio de normalización llevaba incluido la noción de normalidad, aunque este concepto puede ser absolutamente relativo, ya que existen criterios e ideas diferentes de lo que es lo normal, es decir lo que en una parte del mundo es normal, en otra puede ser considerado totalmente lo contrario. En este sentido, anteriormente se consideraba fácil descubrir lo normal o anormal de una persona, ya que se consideraba que se podía observar y percibir la normalidad o anormalidad en las personas (Mateos, 2008).

Con el paso del tiempo la educación especial fue cambiando, por lo que se fueron generando nuevas alternativas para atender a este tipo de población, se comenzaron a generar nuevos servicios de educación especial.

Uno de estos servicios fue la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Esta se propuso como la instancia técnico-operativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, los cuales eran integrados a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia. Este servicio les brindaba atención individualizada a estos alumnos en el aula de apoyo. Sin embargo, a pesar de que este servicio se implementó con el fin de favorecer, atender e integrar a los alumnos de educación especial en las escuelas regulares, en este servicio se comenzaron a generar los siguientes problemas (Secretaría de Educación Pública, 2002) :

- Se mencionaba que solo debían atender a 20 alumnos. Esta situación llevó a que el personal de educación especial registrara alumnos que no necesariamente requerían el apoyo especializado o, en otros casos, se dejaba de prestar el servicio a los alumnos que lo solicitaran porque la cantidad era mayor a los 20 alumnos que debían atender.
- Determinar si el personal de apoyo debía atender a los alumnos que presentaban rezago escolar.
- En algunos casos el personal de apoyo de la USAER se concentró en atender a los alumnos que presentaban rezago escolar o dificultades en el aprendizaje, dejando fuera aquellos alumnos con aptitudes sobresalientes, los cuales también necesitaban de su apoyo y orientación.
- En algunas escuelas se comenzó a asignar al personal de educación especial algunas funciones propias del maestro de grupo, es decir, debían atender a cualquier grupo, para suplir al maestro titular, o tareas administrativas o de organización escolar, incluidas las festividades.
- El ejercicio de la asesoría del maestro de apoyo no siempre se concentraba en la promoción de estrategias para la atención de niñas o niños con necesidades educativas especiales. Por ello, era frecuente que se atendiera como asesoría pedagógica general, función que correspondía a los asesores técnicos de zona; incluso en algunas ocasiones el personal de educación especial era el responsable de elaborar el proyecto escolar o de impartir clases “modelo” al personal docente.
- Los cambios requeridos en las prácticas del equipo de apoyo de estas unidades: psicología, trabajo social y lenguaje, así como el número de alumnos o planteles que debían atender, contribuyeron a que se comenzara a confundir las funciones específicas que debía realizar el personal de apoyo (maestro de apoyo de la USAER).
- Otro problema, era que, en muchos casos, el personal de la USAER no conocía estrategias específicas para responder a las necesidades de los alumnos que presentaban discapacidad, ante lo cual la opción era promover

la realización de algunos ajustes generales en la metodología de trabajo del maestro de grupo.

Para contextualizar, a continuación, se abordarán algunas características de los Centros de Atención Múltiple, aunque cabe señalar que actualmente estas prácticas ya se han modificado.

Además de los servicios de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, también surgieron los Centros de Atención Múltiple (CAM), los cuales también formaban e incluso en actualidad forman parte de la educación especial. Para poder hablar de estos centros es importante mencionar que anteriormente las escuelas de educación especial estaban organizadas por área de atención, es decir, había escuelas para niños con discapacidad intelectual, auditiva, motriz y para niños con discapacidad visual. El surgimiento de estos centros generó la reorientación de estas escuelas, se promovió que en un solo CAM se atendiera a alumnos con diferentes discapacidades y que la formación de los grupos fuera por edad y no por área de atención. Además, los Centros de Atención Múltiple atenderían la educación inicial, educación preescolar, educación primaria y se agregaría la capacitación laboral, con el fin de que estos niños pudieran desarrollar algún oficio que les fuera favorable para su vida adulta.

Por otra parte, el trabajo con el currículo común dentro de los CAM generaba situaciones que en ocasiones no eran favorables para los alumnos como (Secretaría de Educación Pública, 2002) :

- Al trabajar con el currículo común se ha perdido de vista que muchos de los alumnos que asisten a estos servicios requieren de atención específica según su discapacidad, atención que sólo personal especializado puede ofrecerles. Sin embargo, estos centros han tratado de trabajar en la convivencia social y productiva de estos alumnos, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios, aunque en ocasiones no son tan funcionales debido a que los alumnos no responden de manera favorable a ellos.

- En muchas ocasiones la planeación del maestro está alejada totalmente de las necesidades y características de los alumnos. Esto se ve reflejado ya que se presentan situaciones en las que algunos alumnos que cursan el sexto grado aún no saben leer ni escribir, pero obtienen un certificado igual al de los alumnos que terminan este grado en una escuela primaria general, pues formalmente se trabaja con el currículo regular, aunque adaptado.
- En los últimos años, en algunos CAM se ha rechazado a niños con discapacidad severa o múltiple, con el argumento de que, por sus características, no pueden acceder al currículo básico. Al no ser aceptados en un servicio escolarizado de educación especial, estos niños se quedan, prácticamente, sin opción educativa.

Además de las situaciones que ya se mencionaron, las cuales han complicado obtener resultados significativos en los CAM, algunos otros que se presentan son: la atención educativa de alumnos con diferentes discapacidades en un mismo grupo ha representado un reto no superado suficientemente; los conocimientos, la preparación y la experiencia de los profesionales que laboran en los CAM se relacionaban con la atención de una sola discapacidad y, al tener diferentes discapacidades en un mismo grupo ha generado que estos especialistas no puedan dar respuestas a todo el alumnado; además, la adquisición del currículo general y la implicación de un modelo clínico-terapéutico de atención a un modelo educativo implican un gran cambio que requiere no sólo actualización sino también acompañamiento permanente.

Aunque los CAM se han reorganizado administrativamente, la reorientación de sus acciones ha sido muy difícil, pues, las acciones que se realizan en los CAM aún no han logrado ser demasiado significativas. El personal que labora en ellos ha tenido que apropiarse de los apoyos ofrecidos por educación especial y ajustarlos a sus necesidades, lo que no siempre es funcional para ellos (Secretaría de Educación Pública, 2002).

Actualmente la educación especial en México, se asigna a personas con discapacidad, temporal o permanente, y a aquellas con capacidades sobresalientes, ocupándose equitativamente, con perspectiva de género y atendiendo a las

condiciones de cada alumno. A través de esta se pretende favorecer a la inclusión en la educación básica regular, de niños menores de edad con discapacidad, así como promover la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autonomía social y laboral. En cuanto a los padres, tutores, maestros y personal de los centros educativos que incluyen alumnos con necesidades educativas especiales, se les proporciona apoyo y orientación (Díaz, 2017)

Con base en lo anterior, y tomando en cuenta el papel que ha tenido la educación especial a lo largo de los años, es importante mencionar que actualmente la educación especial continúa atendiendo a los alumnos brindando los servicios que se mencionaron. Sin embargo, la USAER cambió y ahora este servicio es la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, a través de la cual se pretende trabajar sobre la línea de inclusión. Este servicio tiene lineamientos más específicos de la atención que se debe brindar a la población que atiende, además de estrategias más específicas para trabajar con ellos.

Por otro lado, los CAM continúan atendiendo a la población que se mencionó, sin embargo, actualmente, se le da mayor énfasis en lograr que estos alumnos se vuelvan más independientes y logren tener una vida social y laboral al igual que cualquier otra persona. En la actualidad se habla de hacer independientes a los alumnos que asisten a los CAM, es por eso que el trabajo que se realiza se encuentra mejor planificado, con recursos y herramientas que favorecen a toda la población y no sólo a una parte de ella, atendiendo las necesidades de todo el alumnado.

1.1.2 Integración educativa

La integración educativa es un elemento básico que forma parte de la educación especial, ya que se comenzó trabajar desde esta perspectiva, la de poder integrar aquellos alumnos que presentaban alguna situación particular: discapacidad, deficiencia u otra; por ello es importante hablar sobre lo que se refiere este término, así como los elementos que fueron parte de este.

Para comenzar, según Romero (2006), la integración se refiere a un proceso continuo y progresivo que se inicia desde el grupo familiar con la finalidad de incorporar a una persona con necesidades especiales a la vida escolar, social y laboral. La integración educativa es entonces válida, satisfaciendo las necesidades generales de las personas con discapacidad en un aula regular y las específicas en su interacción con el docente especialista.

Desde la perspectiva anterior, la integración consistía en que las personas con discapacidad tuvieran acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de las personas, es decir que pudieran acceder a la educación al igual que los demás alumnos. Se buscaba lograr su participación en todos los contextos: familiar, social, escolar y laboral; y así lograr la eliminación de la marginación y la segregación en la que se encontraban estas personas, a las que por sus características no se les podía integrar a un centro educativo. Es así que el objetivo de la integración educativa era ayudar al proceso de formación integral de las personas con discapacidad en una forma dinámica y participativa, en la cual se aceptaran sus limitaciones y se les diera más prioridad a las capacidades que podían tener. De esta manera, se daba la oportunidad de que cada individuo tuviera la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida.

Sin embargo, además de la conceptualización del término de integración educativa, también es importante mencionar algunos antecedentes que fueron significativos para la educación especial que trabajaba sobre el concepto de la integración educativa.

Es así que la integración constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación. Su origen fue a partir de la década de los 60, época en la que se comenzaron a generar movimientos a favor del derecho de las personas con discapacidad, esto con el fin de que no fueran discriminadas y se diera relevancia a las condiciones en que vivían estas personas con discapacidad. A partir de estos cambios, la educación especial comenzó a tener otras perspectivas en las que se comenzó a trabajar sobre metas similares a las del resto de las personas: a evitar la desigualdad y la discriminación. Así, la educación integradora comenzó a ser vista como un derecho humano y básico que se debía

brindar a todas las personas, sin importar la condición o el problema que presentaran; esto lo comenzaron a realizar con el fin de que se lograra una sociedad más justa, en la que todas las personas tuvieran derecho a la educación, sin importar sus características o dificultades particulares. Es por ello que se comenzó a trabajar sobre el derecho de que todos los niños debían asistir a una escuela, y que eran las escuelas quienes debían adaptar modalidades de enseñanza para las diferencias individuales. Se tenía la idea de que solo educando a todos los niños y brindándoles las mismas oportunidades se lograría una sociedad más justa. Sin embargo, también se mencionaba que educar a todos los alumnos juntos resultaba menos costo que establecer distintos tipos de escuelas para cada alumno dependiendo de su situación o problema (Romero, 2006).

De acuerdo con Romero (2006), la educación especial comenzó a tener una reorientación en la que se dio prioridad al reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad. Esto fue la base para el surgimiento de nuevas concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial, es por eso que partir de eso se habló del concepto de Necesidades Educativas Especiales.

Tal concepto surgió en la década de los sesenta; y en él se planteaba que ningún niño debía considerarse que no se podía educar, hacía énfasis en que la educación era un derecho para todos y establecía que los fines de la educación debían ser los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas que presentarán los niños; asimismo, reconocía que algunos niños requerían apoyos distintos o recursos específicos para alcanzar estos propósitos (Romero, 2006).

Es importante detenerse a explicar lo que es este término. Un estudiante con Necesidades Educativas Especiales se concebía como aquel que tenía una característica individual o un déficit que le era propio, esto con relación a una situación personal del alumno, como una discapacidad, o con situaciones relacionadas con su familia o comunidad, que repercutían en su ámbito escolar y áulico (Puigdellívol, 2000).

Con base en lo anterior un niño con necesidades educativas especiales era aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, manifestaba dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual era necesario que se incorporaran a su proceso educativo mayores recursos o recursos diferentes.

Sin embargo, la educación especial consideraba que todos los niños tenían necesidades educativas diferentes, pero que era la escuela y el maestro los que debían emplear una serie de recursos para dar respuesta a esas necesidades y que podían hacerlo utilizando: textos, materiales, metodologías, entre otras. Y que solo cuando estos recursos resultaban insuficientes para dar respuesta a las necesidades de los alumnos, debido a sus características específicas, es cuando estas necesidades podían considerarse especiales. Así, que se empezó por reconocer que todos los niños debían ser considerados diferentes, ya que tenían intereses, ritmos y estilos de aprendizaje distintos; por medio de la integración educativa y con la incorporación del término de necesidades educativas especiales se dejó de considerar que el niño tenía un problema que debía ser resuelto. En cambio, se asumió que tenía algunas necesidades que la escuela no podía cubrir con los recursos con los que contaba (Puigdemívol, 2000).

La educación especial por medio de la integración educativa abrió mayores posibilidades de desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales ya que se comenzó a promover su ingreso a las aulas regulares. Desde esta perspectiva se pretendía que la integración del niño al aula regular debía estar basada en la reflexión, la programación y una intervención pedagógica sistematizada, pero además de ser integrado a la escuela regular era necesario ofrecerle, de acuerdo con sus necesidades particulares, las condiciones y el apoyo que le ayudara a desarrollar completamente sus habilidades. Sólo de este modo la inserción de estos alumnos se convierte en un verdadero proceso de integración.

Además del trabajo que se pudiera realizar con los alumnos era necesario que el personal docente de la escuela regular tuviera apoyo para atender adecuadamente a los niños; este apoyo sería prestado por el personal de educación especial, lo cual

implicó un cambio en la orientación de su trabajo: en lugar de concentrarse en el diagnóstico y categorización de sus alumnos, tendrían que dar prioridad al diseño de estrategias para lograr que los alumnos con necesidades educativas especiales aprendieran y pudieran cumplir los objetivos del currículo de la escuela. Además, particularmente para el personal que laboraba en los servicios de educación especial, la tarea principal ya no sería atender a los alumnos separados en grupos o por un tiempo fuera del aula, sino dar asesoría al profesor o profesora de la escuela regular para atender a los niños con necesidades educativas especiales, al mismo tiempo que atender a los demás alumnos del grupo.

Como consecuencia de los cambios en la orientación de los servicios de educación especial se promovió su reorganización y, al mismo tiempo, se estableció la medida de que la guía para el trabajo educativo con los alumnos con necesidades educativas especiales sería los programas de educación básica vigentes en ese momento. Esta reorganización se realizó de la siguiente manera: la transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM) y la Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (Secretaría de Educación Pública, 2002)

La educación especial buscó generar las condiciones técnicas, materiales y de infraestructura, así como la elaboración de materiales y recursos necesarios para dar respuesta a los nuevos retos por la integración, fue así que reorientó su labor dando lugar a los siguientes servicios (Sánchez, 2004):

- El Centro de Atención Múltiple (CAM), con dos modalidades básico y laboral.
- La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). En esta nueva etapa, la integración pasó a ser una estrategia para lograr la equidad en la calidad de la educación básica y se reconoció como un medio para lograr una educación básica de calidad para todos sin exclusión. Para lograr este objetivo en la integración se planteó el trabajo en dos funciones: la escolar con la que la atención se centró en el cumplimiento de los propósitos educativos del currículo básico, y la social que requería de una acción integral en los ámbitos de salud, recreación, deporte, educación y asuntos laborales.

Sin embargo, a pesar de que la educación especial comenzó a trabajar bajo la perspectiva de la integración, no se lograron obtener grandes resultados con los niños que atendían. Por eso, actualmente estos servicios han cambiado y ahora trabajan sobre la línea de inclusión, de la cual se hablará a continuación.

1.1.3 Inclusión educativa

Ruíz (2016) menciona que en los últimos años en México se han generado nuevas iniciativas, que están relacionadas con proyectos de cambio en el sistema educativo. Estas iniciativas están encaminadas al proceso de inclusión, en el cual se pretende que a los niños y jóvenes se les brinde una educación de calidad, a través de la cual se fomente el respeto a sus derechos y, además, se les brinden apoyos y herramientas para que así logren su pleno desarrollo en la vida escolar.

Desde esta perspectiva se pretende no trabajar desde la integración, en la que solo se coloca a los alumnos con alguna necesidad educativa en aulas regulares, sin brindarles el apoyo que requieren, ellos deben adaptarse al sistema educativo para lograr estar en la escuela regular. Por el contrario, desde la inclusión el sistema educativo deberá ajustarse para satisfacer las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes, tomando en cuenta la diversidad de alumnos que puede haber en los centros educativos.

Es así que la educación inclusiva pretende que todos los niños independientemente de que presenten alguna discapacidad o dificultad en el aprendizaje, aptitud sobresaliente o talento específico, sean incluidos al sistema educativo regular, y se les brinde una educación de calidad y equidad (Ruíz, 2016)

El movimiento de la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, porque aspira a hacer efectivo para toda la población independientemente de su condición física o social: es decir, brindar el derecho a una educación de calidad, ya que aún hay muchos niños y niñas, además de aquellos con discapacidad, que tienen negado este derecho, por su condición social. La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los

alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones. Desde esta perspectiva, la inclusión es una política educativa en su conjunto y no de las divisiones de educación especial. (Ruíz, 2016).

Sin embargo, en la actualidad sería necesario trabajar en ajustar el sistema educativo, ya que las escuelas juegan también un papel importante, es por ello que el cambio para la inclusión debe empezar desde el interior de las escuelas. De este modo, estas deben reflexionar constantemente sobre sus normativas y prácticas escolares, así como reconocer las necesidades de sus alumnos y responder a ellas; además, se deben adaptar a estilos y ritmos de aprendizaje, así como garantizar una enseñanza de calidad, la cual tendría que estar relacionada con un programa de estudios apropiado.

No obstante, para poder lograr que las prácticas educativas se dirijan hacia un modelo inclusivo y participativo en el que se dé respuestas a las necesidades de todos los alumnos, es necesario además de trabajar desde el sistema educativo y de las escuelas, crear comunidades de colaboración, en las cuales se establezcan relaciones de igualdad entre los participantes; es importante que en estas, se reconozca y valore el conocimiento de cada integrante, así como generar una planificación de trabajo y redes de apoyo, en las cuales las relaciones que se establezcan estén basadas en el diálogo, la escucha y la comprensión (Stainback, Jackson, 1999).

Pero no bastaría con crear comunidades de apoyo entre sus miembros, también sería conveniente que se trabajara dentro del aula; en este sentido, los profesores podrían organizar sus clases de acuerdo con las necesidades de sus alumnos, así como realizar los ajustes razonables, con el fin de evitar la exclusión de alguno de ellos; también sería necesario que exista un apoyo mutuo entre los profesores, los alumnos y los padres de familia, y se genere un trabajo colaborativo entre todos los miembros de la escuela, incluso los especialistas.

Sin duda, hablar de inclusión es hacer referencia a la colaboración como una estrategia dentro de las escuelas, ya que, a través del trabajo entre todos los

miembros de la escuela, se pueden promover respuestas adecuadas a las demandas de todos los alumnos. Desde esta perspectiva, dicha estrategia juega un papel fundamental en la inclusión (Parrilla, 2004).

Con base en lo anterior, entre los profesores es importante que exista ayuda y apoyo mutuo, porque de esta manera se logrará generar grandes cambios dentro del proceso de enseñanza basados en la inclusión; este trabajo se puede lograr creando grupos de trabajo entre profesores, grupos de apoyo y ayuda entre estos mismos.

Como lo menciona Garnique (2012), es claro que si se promoviera y ejerciera en todas las escuelas la educación inclusiva en México, se generarían cambios importantes en el país, ya que la cultura inclusiva sería un pilar fundamental para dar respuestas educativas a todos y cada uno de los estudiantes; sin embargo, aún es necesario trabajar en aspectos que son importantes para lograr la inclusión educativa, algunos de estos son: proponer un currículo común, en el que se realicen adaptaciones en caso de ser necesario para los alumnos con barreras de aprendizaje y participación, y se deben implementar estrategias las cuales ayuden a dar respuestas a las demandas de los alumnos.

Asimismo, es el generar modificaciones en el sistema educativo, ya que sería recomendable que las escuelas contaran con lineamientos teórico-prácticos basados en la inclusión (Olavarría, 2015).

Además, para lograr la inclusión en las escuelas es necesario que se genere un cambio profundo en los contextos educativos, en este cambio se deben crear estrategias las cuales favorezcan el trabajo de todos los actores que componen las escuelas (Stainback y Jackson, 1999).

Con base en lo anterior, una parte fundamental para lograr la inclusión es la flexibilidad que tengan las escuelas, es decir la disposición y aceptación que tengan para generar las modificaciones y los cambios necesarios dentro de las mismas. Ya que, si todas las escuelas son flexibles, lograrán brindar a sus alumnos las orientaciones y requerimientos que necesitan de acuerdo con sus necesidades y

barreras que enfrenten. Aunque esto ya puede verse en algunas escuelas aún hay otras que no presentan la misma disposición.

Sin embargo, la inclusión sigue siendo una actividad compleja, porque aún se habla de forma muy general de hacer cambios en el sistema educativo, sin detenerse a pensar que existen otros factores que es necesario revisar antes de poder implementarla. Uno de esos factores que deberían revisarse a detalle es conocer lo que piensan los docentes, directivos, docentes de educación especial, los especialistas, los alumnos y los padres de familia sobre la implementación de esto; es decir, sería recomendable conocer lo que ellos entienden y ponen en práctica sobre la inclusión, porque con base en ello se podrían generar propuestas que ayuden a la comunidad educativa a entender lo que es la inclusión y cómo llevarla a la práctica (Garnique, 2012).

Para llevar a cabo la inclusión educativa es necesario revisar cada factor que involucra a la educación, desde factores educativos, sociales y familiares de cada miembro de la comunidad, ya que todos son importantes para poder lograr una inclusión plena.

Por lo anterior, un factor que juega un papel fundamental en la inclusión educativa, es el de las barreras de aprendizaje y participación que enfrentan los alumnos, ya que la inclusión pretende atender a la diversidad de alumnos que hay dentro de las escuelas, de acuerdo con las barreras que enfrentan, así como incluirlos al sistema educativo regular, proporcionándoles estrategias que favorezcan su participación activa en situaciones y experiencias, las cuales les ayuden a fortalecer su proceso de aprendizaje. Es importante detenerse a explicar lo que es este término.

Las barreras de aprendizaje y participación social, surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos (escolar, social y familiar); es decir, de la configuración de la cultura y de las prácticas generadas en la institución, así como de las circunstancias sociales y económicas que impactan sus vidas. Esto es, pueden estar presentes en todas las circunstancias de interacción y, por ello, su detección implica realizar un análisis de todas las formas posibles a través de las cuales las escuelas y las aulas pueden marginar o excluir a los alumnos (Santana, 2012).

Desde la inclusión se pretende que todos los alumnos con estas barreras puedan aprender, aunque requieran de apoyos extras por parte de las escuelas, con el fin de que logren alcanzar un aprendizaje óptimo. Es por eso que el énfasis no está en el alumno, sino en la escuela y la sociedad o contexto que forman parte de la vida y el desarrollo de los alumnos (García, Romero y Fletcher, 2009).

Así, para que se pueda incluir a los alumnos que enfrentan barreras de aprendizaje y participación en los centros educativos, es necesario que en un principio las escuelas consideren como prioridad, hacer un análisis de las condiciones que hay dentro de estas mismas instituciones, ya que, con base en el análisis, se podrá brindar la ayuda por medio de recursos y estrategias que ayuden o favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Los apoyos que puede brindar una escuela pueden generarse desde diferentes perspectivas. Por un lado, para los alumnos que enfrentan barreras (capacidades y aptitudes sobresalientes, discapacidad, talentos específicos, situación de calle migrantes, indígenas, niños con situación de enfermedad), sería preciso que se generaran acciones en las cuales se hagan los ajustes necesarios en los contenidos curriculares con el fin de que los alumnos logren tener los aprendizajes esperados del plan educativo, tomando en cuenta sus características, dificultades o limitaciones que presentan.

Cuando se habla de hacer ajustes en los contenidos curriculares, se hace referencia a realizar modificaciones en elementos que son fundamentales en el currículo. Esto es en los propósitos u objetivos, competencias, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación. Todos estos elementos deben ser modificados de acuerdo con las necesidades y barreras que presenten los alumnos o un alumno en específico, por ello, si se modifica un elemento, es necesario ajustar el resto (Casanova, 2009).

El trabajo a realizar dentro de las escuelas, debe ser un trabajo colaborativo y debe existir un apoyo mutuo entre todos los miembros para poder lograr que las escuelas sean inclusivas. Por eso, un apoyo importante es el que pueden brindar los

profesores de apoyo, es decir los profesores de educación especial, quienes brindan apoyo y estrategias a la educación regular.

Es importante mencionar que en los últimos años la educación especial ha comenzado a trabajar con aquellos alumnos que presentan alguna discapacidad, desde un enfoque inclusivo. Esto con el fin de que tengan derecho a vivir de forma independiente, a ser aceptados y reconocidos dentro de la sociedad y que además sean incluidos en el sistema educativo regular y en las actividades que se realizan en la comunidad. Desde esta perspectiva, la educación especial trabaja en conjunto con el sistema educativo de educación regular, realizando el proceso de inclusión de los alumnos que presentan alguna discapacidad, sin hacer ningún tipo de exclusión. Sin embargo, desde el proceso de inclusión además de trabajar con los alumnos que presenta alguna discapacidad, también trabajan con aquellos encuentran en situación de riesgo (indígenas, migrantes, situación de calle, talentos específicos, capacidades y aptitudes sobresalientes y en situación de enfermedad) de ser excluidos por factores sociales o educativos (Valdespino, 2014).

Así, la educación especial en conjunto con la educación regular, trabajaría para brindar mejores respuestas a las demandas que se presentan en las aulas, atendiendo a la diversidad de alumnos, que hay dentro de ellas.

Sin embargo, para desarrollar este proceso es necesario tener claro que la educación especial forma parte de la educación inclusiva. Ya que ambas trabajan en conjunto promoviendo el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad con equidad, en los cuales se incluye a aquellos que atienden educación especial (Infante, 2010).

Por esta razón, la educación especial trabaja con los alumnos que enfrentan alguna barrera, desde un marco inclusivo a través del cual los alumnos deben tener derecho a recibir una educación de calidad y equidad, sin recibir algún tipo de exclusión por la condición que presentan. Sin perder de vista que es importante incluir a estos alumnos a los sistemas regulares educativos, brindándoles los apoyos que requieren con ayuda de los profesores del aula regular.

Así, queda eliminado el hecho de pensar que los profesores de educación especial solo deben centrarse en alumnos con alguna discapacidad, esto se supone desde la integración educativa. Por el contrario, desde la inclusión educativa, se pretende que estos profesores aporten nuevos elementos para responder a los retos de la educación, con fin de que se logre una educación de calidad para todos los estudiantes.

Sin embargo, las estrategias que pueden brindar los profesores de apoyo solo podrán aplicarlas si antes realizan una valoración. Esta valoración deberá comenzar con una evaluación inicial, en la cual se detecten sus fortalezas y capacidades, debilidades y necesidades, para que así se puedan plantear objetivos en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, en un corto, mediano y largo plazo. Una vez que realice esta evaluación inicial, se podrá determinar los recursos más apropiados de acuerdo con las necesidades que presentan los estudiantes (Zacarías, De la Peña y Saad, 2006)

Posteriormente, podrían dar el asesoramiento a los profesores de educación regular, es decir, ayudarlos a planificar sus actividades dentro del aula, con base en las necesidades que detecten, para que, en un trabajo colaborativo entre ambas partes, logren dar respuesta a las demandas y necesidades educativas que se presentan en las aulas.

El trabajo colaborativo que realicen los profesores de apoyo y profesores del aula regular tendría que convertirse en una parte importante para la inclusión de los alumnos que enfrentan barreras de aprendizaje y participación, porque con la colaboración de ambas partes podrían dar una mejor respuesta a las problemáticas que se presentan en los centros educativos (Puigdemívol, 2000).

Con base en lo que menciona este autor y tomando en cuenta la importancia de brindar apoyo a las necesidades educativas especiales de los alumnos, desde las escuelas inclusivas, es necesario que se atienda a la diversidad de alumnos que hay dentro de las aulas. Los apoyos de la escuela especial en conjunto con las escuelas regulares deberán estar orientados a dar respuestas a las demandas en

relación con las dificultades que presentan los alumnos en las áreas de aprendizaje y de convivencia.

Por eso, en la actualidad, en algunas escuelas regulares trabajan en conjunto con la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), en la cual existen maestros especialistas, es decir maestros de apoyo, quienes ayudan a los profesores del aula regular a responder a las demandas de los alumnos. Esta unidad constituye una parte importante para lograr la equidad y calidad de la educación, ya que contribuye a eliminar los obstáculos que no permiten a los alumnos tener un pleno derecho a la educación, esto es parte fundamental para lograr la inclusión. Esto lo hacen por medio de materiales y estrategias, las cuales adaptan de acuerdo con las situaciones que se presenten en el aula, o las barreras que enfrentan los alumnos; los materiales están enfocados no solo al contexto escolar-áulico en lo pedagógico, sino también al contexto familiar y social donde se desarrollan los alumnos (Cabello, 2015).

La determinación de quiénes son los estudiantes que se encuentran en una situación educativa de mayor riesgo, se hace en función del criterio profesional de la UDEEI, considerando los procesos de reflexión, análisis y valoración de los alumnos con ayuda del docente del grupo, tomando en cuenta la Ruta de Mejora de la escuela, así como de la UDEEI. Es por eso que el proceso de atención de la UDEEI se organiza en cuatro momentos de trabajo, los cuales se mencionarán a continuación (Cabello, 2015) :

1. La valoración de la situación inicial, en el cual se da el reconocimiento del alumnado en situación educativa de mayor riesgo, así como la valoración de su interacción con sus contextos (escolar, áulico y socio-familiar), y la detección de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan, para así, determinar las necesidades de la intervención a realizar.
2. Planeación de la intervención, se realiza el diseño y/o la selección de estrategias métodos, técnicas y materiales especializados, ajustes razonables, trabajo con docentes, directivos y orientaciones a padres de

familia para la eliminación de las barreras y así favorecer los resultados educativos de la población en situación de mayor riesgo.

3. Intervención, a través de la cual se lleva a cabo la implementación de las estrategias, técnicas, métodos, materiales especializados y los ajustes razonables, además se realiza el trabajo con el personal docente y directivos, y la orientación a los padres de familia.
4. Valoración del impacto, esta valoración es un proceso continuo que se analiza mes a mes en el consejo técnico escolar por medio del cual se determina el impacto del logro educativo que está teniendo la población a la que se le atiende (situación de mayor riesgo), esto en cuanto al acceso, resultados educativos, permanencia, participación y egreso.

De acuerdo con este autor, la UDEEI tiene como propósito garantizar la igualdad de oportunidades para aquellos alumnos que presentan alguna necesidad, o que se encuentran en situaciones de riesgo, esto en relación con su acceso, permanencia, aprendizaje y participación los cuales obstaculizan, el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales son consecuencia no solo de los contextos escolares-áulicos sino también del contexto socio-familiar.

Las condiciones que pueden presentar los alumnos en las escuelas pueden ser las siguientes: capacidades, aptitudes, salud física y mental, discapacidades, género, origen étnico, lengua, religión, condición socioeconómica, orientación sexual, formas de convivencia u otros. Las cuales pueden afectar su situación de aprendizaje (Cabello, 2015).

Por ello, los maestros especialistas que trabajan en las escuelas regulares tienen como objetivo ayudar a estos alumnos a tener una educación de calidad, sin ser excluidos por la condición que presentan.

El proceso para la detección de alumnos con necesidades o barreras de aprendizaje y participación es un proceso de atención que se organiza en cuatro grandes momentos, aunque no específicamente en orden. Lo importante debe ser que haya una buena organización didáctica antes y durante su aplicación. Los momentos de intervención son los siguientes: la valoración de la situación inicial en la que se

encuentra el alumno, la planeación de la intervención las actividades que se van a realizar para minimizar o eliminar las barreras que presenta el alumno, para posteriormente, llevar a cabo la intervención y, finalmente, hacer una valoración del impacto que tuvo la intervención (Cabello, 2015).

Los apoyos que se brindan están orientados a favorecer el aprendizaje de los alumnos. Dichos apoyos se dan por medio de actividades las cuales están adecuadas al plan de trabajo del profesor del aula regular. Aunque en algunas ocasiones los profesores utilizan programas específicos del sistema educativo, para poder atender algunas necesidades no solo de los alumnos en particular, sino del grupo en su totalidad. Las actividades que realizan las hacen en grupo, y no específicamente con el alumno que presenta algún problema o que enfrenta alguna barrera, esto con el fin de poder incluirlos dentro de los grupos y dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de que la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva trabaja de manera grupal dentro de las escuelas, lleva de manera individual, la atención educativa de sus alumnos que tiene en estadística; es decir de aquellos que están en situación de riesgo, tienen expedientes sobre cada uno, en los cuales también debe haber un informe sobre los avances que está teniendo en su proceso de aprendizaje, ya que es un aspecto fundamental para saber el impacto que están teniendo las actividades que se realizan en las aulas en su logro educativo.

Sin embargo, los maestros especialistas no solo tendrían que trabajar y crear estrategias de forma individual, es necesario que trabajen con los profesores de aula regular y con los otros miembros de las escuelas (directivos, otros docentes), para que en equipo puedan lograr incluir aquellos alumnos con necesidades o en situaciones de mayor riesgo.

En este sentido, parte importante del trabajo de UDEEI se basa en la colaboración de profesionales, para la argumentación y toma de decisiones, así como para la valoración, planeación e intervención que se lleva en las escuelas que trabajan en conjunto con la unidad.

Estos serán elementos que fortalezcan el proceso de atención de la UDEEI a partir del punto de vista de los distintos profesionales que la conforman, y en los que el liderazgo del director o directora será fundamental para organizar, coordinar y direccionar el trabajo de todos sus integrantes de la escuela, para que; de esta manera logren cumplir la misión que tiene la inclusión educativa, la cual está centrada en garantizar el logro educativo del alumnado que se encuentra con alguna barrera de aprendizaje en una situación de riesgo la cual repercute en su contexto escolar y áulico.

Cabe resaltar que estas unidades trabajan desde la perspectiva de la inclusión, por lo cual su principal objetivo es poder incluir a todos aquellos alumnos que enfrentan alguna barrera, brindándoles herramientas y recursos para que se logre su objetivo. De esta manera se pretende incluir a todos los alumnos brindándoles el apoyo por medio de recursos y estrategias que favorezcan su proceso de aprendizaje.

1.2. Motricidad

Para poder hablar de la psicomotricidad es importante comenzar hablando del término. Según Shwartzamnn (2006), este término hace referencia a la función por la cual un niño se mueve o mueve parte de su cuerpo. Es así que la motricidad implica expresión humana, es un acto intencionado y consciente.

El término motricidad también se relaciona con los procesos evolutivos y de maduración de los niños, ya que estos factores influyen en el desarrollo motor del individuo. Como lo menciona Delval (1994), en términos de los procesos evolutivos, se considera al desarrollo físico, desde el momento de nacimiento y durante los primeros años de vida. Es importante mencionar esto ya que, durante el periodo, se establece el desarrollo psicológico, aunque en este período, este desarrollo es independiente de las características físicas. Desde esta perspectiva, el desarrollo motor ocupa un lugar intermedio entre el desarrollo físico y el psicológico. Es así que el desarrollo motor no solo depende del desarrollo de los músculos y nervios, sino también del desarrollo de capacidades sensorio-perceptivas, de tal forma que

al ser determinado por la coordinación entre aspectos madurativos de los sistemas nervioso, esquelético, muscular y sensorial, el progreso motor influye y se ve influenciado a su vez por otros componentes del desarrollo infantil como los aspectos físicos, socioafectivos y psicológicos, dentro de los que se integra lo cognitivo.

Con base en lo anterior, se dice que cuando se habla de motricidad, se hace énfasis en el desarrollo y el acto motor. Para comenzar, el desarrollo motor se refiere a una serie de cambios en las competencias motrices; es decir, en la capacidad para realizar progresiva y eficientemente diversas y nuevas acciones, que se producen fundamentalmente desde el nacimiento hasta edad adulta. Por medio de este desarrollo se logran procesos de adaptación orgánica y social que ayudan al niño a generar un dominio propio y del medio ambiente, esto posibilita que a su vez pueda usar sus capacidades motrices como un medio que le ayude en sus procesos de interacción con los demás (Delval, 1994).

El desarrollo motriz genera cambios en la estructura de los niños, estos cambios se presentan progresivamente, dando lugar al aprendizaje de diferentes habilidades motrices, que contribuyen a sus procesos de desarrollo biológico, del pensamiento y de integración social (Uribe, 1998).

Es así que la motricidad integra factores no solo biológicos, sino también psicológicos y ambientales, los cuales contribuyen de manera significativa en desarrollo motor del niño. A continuación, se hablará del desarrollo motor en los primeros años de vida:

El desarrollo motor del niño de los 0 a 6 años no debe ser percibido como algo que se le condiciona, sino como algo que el niño va a ir produciendo a través de su deseo de actuar sobre el entorno, esto de acuerdo con sus necesidades, lo cual también va generar que el niño sea cada vez más competente, ya que deberá enfrentar nuevos desafíos en su entorno social. El fin del desarrollo motor es conseguir el dominio y el control del propio cuerpo, hasta obtener del mismo, todas sus posibilidades de acción. Dicho desarrollo se observa a través de la función motriz, la cual está constituida por movimientos orientados hacia las relaciones con el mundo que rodea al niño (Gil, 2008).

Es de gran importancia para los niños de los 3 a los 7 años de edad, generar un adecuado desarrollo motor, así como la adquisición de habilidades motrices nuevas. Durante este periodo se da la transición de habilidades motrices fundamentales, desde caminar, hasta el inicio y posterior establecimiento de los primeros juegos y habilidades deportivas (Delval, 1994).

Estos primeros periodos de la vida del niño son de gran importancia, debido a que tienen lugar los procesos neurofisiológicos que configuran las conexiones y las funciones del cerebro, con las que se desarrollan de forma significativa conexiones neuronales; es decir las conexiones adicionales entre el cerebelo y la corteza cerebral las cuales incrementan el control de los movimientos voluntarios como los que se requieren para caminar, escribir u otras acciones (Campo, 2009).

Por otro lado, cuando se habla del acto motor, se hace referencia a las raíces biológicas y neurofisiológicas, en las que se genera un intercambio de procesos entre el mundo interior del niño y el medio ambiente en que se desenvuelve. En este mismo acto se relacionan estímulos provenientes del mundo exterior, un sistema receptor de estímulos, factores intrínsecos que definen la individualidad de cada niño y una secuencia de procesos biológicos. La forma en la que se puede dar o expresar la respuesta motriz depende, en buena medida, de las propias condiciones que le brinde el entorno social al niño. En este sentido, los factores ambientales son demasiado significativos pues determinan las condiciones en que se realiza la actividad motriz (Shwartzamnn, 2006).

Como se mencionó anteriormente en la motricidad se relacionan factores bilógicos y psicológicos del niño que a su vez están ligados con los factores ambientales, es decir con su entorno social, ya que el desarrollo motor que van teniendo los niños es respuesta de las necesidades y obstáculos que van enfrentando en su entorno social.

Sin embargo, para que se logre un perfeccionamiento en el desarrollo motor, depende de la maduración, ya que, para que se produzca un aprendizaje en la coordinación de movimiento es preciso que el sistema nervioso y el sistema muscular consigan un nivel adecuado de maduración (Gil, 2008).

Por otro lado, es importante mencionar que en el desarrollo motor puedan establecerse dos categorías: la motricidad gruesa, que se relaciona con la locomoción y el desarrollo postural y, la motricidad fina, que tiene que ver con la prensión. El desarrollo motor grueso se refiere al control sobre acciones musculares más generales, como gatear, levantarse y caminar. Las habilidades motrices finas implican a los músculos más pequeños del cuerpo utilizados para alcanzar, atrapar, manipular, hacer movimientos de tenazas, aplaudir, abrir, torcer, trazar entre otros. Por lo que las habilidades motrices finas incluyen un mayor grado de coordinación de músculos pequeños entre el ojo y la mano. Al ir desarrollando el control de los músculos pequeños, los niños se vuelven independientes, por lo que ya pueden hacer muchas cosas por sí mismos. Con base en lo anterior, a continuación, se describe de manera más particular lo que es la motricidad gruesa y fina (Gil, 2008). En la motricidad gruesa; los niños entre los 3 y 7 años de edad, se caracterizan por grandes progresos en su capacidad de pensamiento, lenguaje y memoria. Se observa una mayor capacidad para el procesamiento de información como producto de conexiones que se establecen entre las ondas cerebrales. Esto es parte importante para el desarrollo y refinamiento de habilidades motrices vinculadas al aumento de la coordinación entre las capacidades de movimiento que implican el control del cuerpo en relación con la fuerza de gravedad, de las cuales se mencionan dos fundamentales: de locomoción; tales como caminar, correr, saltar; y de manipulación, como atrapar, lanzar, golpear y de estabilidad; como girar, inclinarse, balancearse, entre otras (Campo, 2009).

En cuanto a la motricidad fina, se puede mencionar que a partir de los 3 años y hasta finalizar los 6, se presenta el desarrollo de este tipo de motricidad, debido a que existe un mayor control ejercido sobre los movimientos voluntarios y controlados de la mano y los dedos. En este período, se hace también evidente el establecimiento de la lateralidad, pues, aunque la preferencia manual puede observarse desde los 5 meses de edad, solo después de los 2 años y en algunos casos hasta los 3 o 4 años se observa una estabilidad en su preferencia manual que se mantendrá hasta la edad adulta (Campo, 2009).

1.2.1. Psicomotricidad

El concepto de psicomotricidad es un término que se encuentra completamente relacionado con la motricidad, por lo que es importante hacer referencia a él. Por ello, se comenzará con la definición de lo que significa este concepto. Según Mendiara (2008), está sujeto a distintas formas de interpretación y comprensión, dependiendo del contenido que se le asigne y del contexto en que se utilice. En la actualidad tiene un campo muy amplio de actuación, que va desde el preventivo, hasta el educativo y terapéutico.

Como lo menciona Rivas (2008), la psicomotricidad está relacionada con: el cuerpo (movimiento, emoción, pensamiento) y con la vivencia (acción, experimentación, afectividad), lo cual tiene que ver con: la interacción en el entorno físico y social, el desarrollo de la personalidad en la convivencia, y en general en el desarrollo humano y social de una persona.

La psicomotricidad trata de relacionar las adquisiciones motrices y el desarrollo de las personas, es decir, trata de relacionar ambas cosas, ya que se considera que posterior a esta relación surgen otros procesos como lo son: el lenguaje, la relación afectiva, los aprendizajes de lectura, escritura y cálculo, entre otros. En este sentido, se considerará la psicomotricidad como un área de conocimiento que se ocupa del estudio y comprensión de los fenómenos relacionados con el movimiento corporal y su desarrollo. Además del estudio del desarrollo normal del sujeto la psicomotricidad se ocupa de la comprensión de las dificultades o trastornos que pueden aparecer como consecuencia de alteraciones en el movimiento (Barruezo, 1993).

La psicomotricidad trata de relacionar dos elementos: el desarrollo psíquico y el motor. Sin embargo, es importante mencionar que el desarrollo del cuerpo y la mente no son cosas aisladas, ya que para la psicomotricidad obtener la capacidad de la representación, análisis, síntesis y manipulación del mundo exterior, de los objetos, acontecimientos y características es impredecible que tal análisis, síntesis y manipulación se hayan realizado previamente por parte del niño mediante su actividad corporal. Es por eso que el cuerpo, el movimiento y las acciones son

elementos básicos del conocimiento y comprensión del mundo, para la psicomotricidad (García, 2002).

La psicomotricidad, además de lo que ya se mencionó, tiene que ver con la lateralización, el dominio motor y la ubicación del espacio-tiempo. Desde esta perspectiva los elementos que intervienen en la psicomotricidad son los procesos perceptivo-motores y las representaciones simbólicas; los cuales pasan por la organización corporal y la integración sucesiva del espacio y tiempo, dichos procesos se realizan para llevar a cabo actividades de la vida cotidiana (Comellas, 2003).

Con base en lo anterior, en el proceso de psicomotricidad un niño debe actuar frente a propuestas determinadas, es decir acciones o desafíos que se presenten en su contexto social; esto lo debe realizar mediante el dominio del cuerpo (motricidad), y la capacidad que deben tener de estructurar el espacio durante un tiempo determinado (ritmo). Por ello es importante que los niños logren un buen desarrollo motor.

La psicomotricidad es también, y quizá fundamentalmente, una técnica que pretende desarrollar las capacidades del individuo: es decir, la inteligencia, la comunicación, la afectividad y los aprendizajes, a través del movimiento, tanto en personas con problemas motrices, así como aquellas que no lo tienen. En este sentido, la psicomotricidad es un planteamiento de la intervención educativa o terapéutica cuyo objetivo es el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del cuerpo, lo que le lleva a centrar su actividad e interés en el movimiento y el acto (Barruezo, 1993)

La práctica de la psicomotricidad se ha desarrollado tanto con un planteamiento educativo como clínico. En el ámbito educativo se ha desarrollado una concepción de la psicomotricidad como vía de estimulación del proceso evolutivo normal del individuo en sus primeros años. Esta psicomotricidad educativa se dirige, como es habitual en la escuela, a un grupo amplio y responde a un planteamiento educativo a través del cual el esquema de programación se basa en desarrollo y evaluación. Por otra parte, el proceso clínico se centra más en el sujeto individual en situación de disfuncionalidad, retraso o malestar y sigue el esquema clínico que va dirigido

en diagnóstico, tratamiento y seguimiento. Tanto uno como otro tienen características propias: observación, estructuración de la intervención, diagnóstico psicomotor (Barruezo, 1993).

1.2.2. Educación psicomotriz

A continuación, se hablará sobre la educación psicomotriz, y la importancia que tiene para que se logre un buen desarrollo motor en los niños.

Para comenzar es importante definir lo que es la educación psicomotriz. Como lo menciona Mendiara (2008), el término hace referencia a una forma de entender la educación, basada en la psicología evolutiva y la pedagogía, entre otras disciplinas, las cuales pretenden alcanzar la globalidad del niño en cuanto a su desarrollo equilibrado de la parte motriz, afectiva y mental, así como facilitar sus relaciones con el mundo exterior, es decir en su contexto social, en relación con los objetos y con los demás.

Con base en lo anterior, la educación psicomotriz no pertenece a un área determinada ni excluye a ningún educador. Al contrario, esta permite sustentar estrategias educativas en diferentes medios: el matemático, español, el sonoro, el musical, el plástico, con el fin de favorecer en el aprendizaje de los niños. Desde esta perspectiva la psicomotricidad educativa es una línea de trabajo, que tendría que darse entre los maestros, educadores o pedagogos, la cual contribuya a establecer adecuadamente las bases de los aprendizajes escolares y de la personalidad infantil.

La psicomotricidad tendría que ser como una manera de educar, vinculando el trabajo corporal a los contenidos del aprendizaje escolar y aprovechando, en este sentido, todas las posibilidades que presenta la vivencia corporal para dar significatividad a los aprendizajes que se dan dentro del contexto escolar. Desde esta perspectiva para la educación psicomotriz, el centro de atención debe ser el niño y los principales objetivos de esta deben ser la actividad y el desarrollo motor. Si el educador aplica bien estos objetivos, en un contexto adecuado, las oportunidades de enriquecimiento personal de los niños se multiplicarán (Mendiara, 2008).

Como lo menciona el autor, la mediación del educador es parte fundamental para contribuir a desarrollar un aprendizaje o también a reprimir o alejar al niño. Esto depende, en gran medida, del vínculo que se establezca entre ellos. Este es un factor determinante, ya que lo que se genere de esta relación o interacción entre el niño y el educador son decisivos, para que el niño comience la exploración de múltiples posibilidades de desarrollo y expresión creativa a través del cuerpo, es decir a través de su desarrollo motor. Cuando se habla de este tipo de situaciones se hace referencia para favorecer la motricidad gruesa.

En cuanto a la motricidad fina, se puede mencionar que los niños desde antes del año inician sus experiencias de garabateo, en las cuales hacen un despliegue motor enorme: descubren el garabateo con diferentes tipos de lápices, en diversos espacios, entre otras muchas posibilidades. En todas estas experiencias de aprendizaje el niño utiliza indistintamente su mano derecha o izquierda para tomar el lápiz y, posteriormente, cuando los niños ingresan a instituciones educativas, son los educadores quienes guían la práctica más apropiada, para que comiencen a realizar trazos y después la escritura (Shwartzamnn, 2006).

Con base en lo anterior, desde la educación psicomotriz, el modo de vínculo entre el niño y el educador podría ser el punto de partida para lograr aprendizajes significativos. Desde esta perspectiva el educador tendría que sustentar su intervención educativa en un amplio y actualizado conocimiento sobre el desarrollo del niño, así como conocer a fondo los niveles de desarrollo físico que deben alcanzar los niños dependiendo de su rango de edad. Además, podría acompañar y guiar al niño a partir de su disposición natural, frente a cada actividad psicomotriz; así como proponer desafíos que puedan contribuir a extender el aprendizaje, cuidar la frecuencia y las alternativas diversas para practicar las diferentes tareas de desarrollo. Esto con el fin de que el niño logre el desarrollo máximo de sus capacidades. Sin embargo, es fundamental que se establezcan vínculos de confianza y respeto entre el educador y el alumno. Por otra parte, además del trabajo que se pueda realizar entre el educador y el alumno se pueden buscar estrategias que incorporen a la familia en un trabajo complementario con la institución educativa. Las escuelas podrían ser generadoras de ambientes propicios

los cuales favorezcan en la vida cotidiana de los niños en hábitos sanos y disposiciones positivas hacia la actividad física, la expresión corporal y hacia los juegos, esto tendría que ser para favorecer y estimular la interacción con pares, así como el juego (Shwartzamnn, 2006).

Lo que pretende la educación psicomotriz es integrar y ajustar la metodología de la madurez de los niños al proceso de aprendizaje, tomando como base la propia experiencia de ellos; de esta manera se verían favorecidos no solo en el ámbito educativo, sino también en su desarrollo motor, ya que si ambas situaciones se unen se podrán obtener grandes beneficios porque se estimularían ambas partes: el desarrollo motor y su proceso de aprendizaje educativo (Mendiara, 2008).

Es importante mencionar, que lo anterior es un antecedente de lo que se sugería implementar sobre la motricidad dentro de las escuelas. Sin embargo, en la actualidad se trabaja en esta área desde la educación preescolar, ya que dentro de su plan de estudio en el campo formativo sobre desarrollo físico y de salud, el cual se organiza en dos aspectos relacionados con las capacidades que implica el desarrollo físico y las actitudes, y conocimientos básicos vinculados con la salud como son: coordinación, fuerza y equilibrio, se menciona que las educadoras de preescolar deben trabajar en la estimulación de la motricidad gruesa y fina de los niños, con el fin de favorecer en su desarrollo (SEP, 2011).

A continuación, se hablará sobre la Parálisis Cerebral Infantil ya que es una de las condiciones que afecta la motricidad de los niños que la presentan.

1.3. Parálisis Cerebral Infantil

La parálisis cerebral es una causa de trastorno motor más común en los niños de edad escolar. Constituye una anomalía de la función motriz debida a un defecto, lesión o enfermedad no evolutiva del sistema nervioso central, contenido en la cavidad craneana; ocurre durante el desarrollo neurológico temprano y con frecuencia se asocia con diversos trastornos del área neuropsíquica, sensorial y del lenguaje. A continuación se describe cada una de las anomalías mencionadas (Lobera, 2010):

- a) Anormalidad de la función motriz. El movimiento, la fuerza del músculo y la posición están alterados; es decir, los niños presentan dificultades para mover alguna parte de su cuerpo o todo. En ocasiones no extienden sus brazos o sus piernas, o su cuerpo parece no disponer de fuerza para realizar algún movimiento.
- b) Defecto, lesión o enfermedad del sistema nervioso central, no evolutiva. Este problema deriva de un daño durante los primeros tres años de vida, en las áreas del cerebro encargadas del movimiento en la corteza motriz cerebral. La lesión neurológica es definitiva y permanente; es decir, no es una enfermedad y por tanto no se puede curar.
- c) Se relaciona con diversos trastornos del área neuropsíquica. La lesión puede afectar, además de la función motriz, otras funciones del cerebro como la atención, la percepción, la memoria, el lenguaje y el razonamiento. Depende del tamaño de la lesión.

La parálisis cerebral es un trastorno persistente del control del movimiento y de la postura, causado por una evolución del sistema nervioso central producido antes, durante o después del parto. Tiene como característica principal un trastorno motor, el cual puede o no acompañarse de trastornos psíquicos, sensoriales y/o de lenguaje. La lesión encefálica no es progresiva, sí irreversible y educable. Sus manifestaciones clínicas pueden cambiar con el transcurso del tiempo debido a la plasticidad del cerebro en el desarrollo. Esta plasticidad es más eficaz en el cerebro inmaduro, ya que conforme se va creciendo, se va perdiendo esta flexibilidad cerebral. Debido a esta plasticidad, zonas inalteradas del cerebro pueden asumir parte de las funciones de las áreas lesionadas. Por lo tanto, el cuadro clínico no es estático, sino que puede ir cambiando y evolucionando con el paso del tiempo (Lobera, 2010).

Sin embargo, como lo menciona Lobera (2010), las causas del daño cerebral que interfiere con la motricidad se clasifican de acuerdo con la etapa de desarrollo en que se presentan, estas pueden ser las siguientes:

- a) Prenatales o antes del nacimiento. Incluyen malformaciones con las que nacen los bebés a causa de convulsiones maternas. Estas ocurren cuando la sangre de la madre es diferente a la sangre del bebé; así como también por la exposición a la radiación o a sustancias tóxicas, restricción del crecimiento en la etapa de formación del bebé, infecciones o presión alta durante el embarazo o embarazo múltiple; gemelos, trillizos, entre otras.
- b) Perinatales o durante el nacimiento: esto puede ser por el nacimiento prematuro; antes de las 32 semanas de embarazo, la falta de oxígeno, es decir, asfixia o la mala posición del bebé, infecciones en el sistema nervioso central o hemorragia cerebral.
- c) Posnatales: se debe principalmente a golpes en la cabeza, convulsiones, toxinas e infecciones virales o bacterianas que afectan el sistema nervioso central.

Con base en lo anterior, cuando se habla de parálisis cerebral infantil se hace referencia a una alteración neurológica con carácter permanente no progresiva, que se produce a lo largo de la formación del cerebro, y que lleva fundamentalmente a un trastorno motor complejo que puede incluir: aumento o disminución del tono en determinados grupos musculares, alteraciones de la postura y el equilibrio; y trastornos en la coordinación y en la precisión de los movimientos. Esta alteración neurológica afecta también aspectos neuromotores, perceptivos, cognitivos, sociales y de comportamiento.

La parálisis cerebral infantil se puede clasificar en cuatro categorías amplias, estas son: espástica, atetósica, ataxia y mixta o formas combinadas (Lobera, 2010):

La parálisis cerebral espástica es la forma más frecuente. Se caracteriza por un aumento exagerado del tono, los músculos están rígidos y contraídos permanentemente. Los movimientos son exagerados y pocos coordinados, estos son especialmente en las piernas, brazos y espalda. Así, el niño que tiene este tipo de parálisis presenta un movimiento lento y explosivo, pero organizado, apareciendo persistencia de reflejos primitivos y lenguaje explosivo interrumpido, debido a la tensión muscular.

La parálisis de tipo atetosis se caracteriza por extraños movimientos involuntarios de torsión, sobre todo en las extremidades distales (dedos y muñecas) aunque pueden afectar también el control de la cabeza y el tronco. Esta parálisis involucra lentos movimientos incontrolados y bajo tono muscular que causa dificultades para el niño enfermo al tratar de sentarse y caminar de forma derecha.

La parálisis cerebral ataxia es el resultado de una lesión en el cerebelo, órgano del sistema nervioso central, que resulta fundamental para el control del equilibrio. Estos daños producen movimientos descoordinados tanto a nivel de motricidad fina como gruesa.

Las de tipo mixtos o combinados responden a cuatro sintomatologías que combinan las alteraciones, explicadas hasta ahora, con predominancia o no, de una de ellas. Es por eso que un niño con esta parálisis tiene tonos musculares altos y bajos, además algunos de sus músculos son demasiado apretados o demasiado sueltos, creando una mezcla de rigidez y movimientos involuntarios. Es importante mencionar que existe una clasificación, que alude al grado de severidad combinando dos aspectos: comunicación y movilidad, dando lugar a diferentes tipos. El leve, que incluye afectación en la precisión de movimientos finos, con un habla comprensible, a pesar de la presencia de problemas articulatorios; moderada, cuya afectación es de movimientos finos y gruesos, con un habla comprensible, pero con graves problemas de pronunciación severa, caracterizada por una inhabilidad grave para las actividades de la vida diaria como caminar, usar las manos o comunicarse oralmente, en esta requiere sistemas alternativos de comunicación.

Sin embargo, es importante mencionar que los cambios en los movimientos se clasifican con base en las áreas del cuerpo afectadas, estas áreas se encuentran clasificadas de la siguiente manera: monoplejía, en la que un solo miembro del cuerpo se encuentra afectada; diplejía, en la que se encuentran afectadas las extremidades inferiores, es decir las piernas; triplejía, la cual afecta un miembro superior: un brazo y las extremidades inferiores las piernas; la hemiplejia la cual

afecta el lado derecho o izquierdo del cuerpo y por último cuadriplejia que afecta las cuatro extremidades del cuerpo, brazos y piernas (Lobera, 2010) .

Como lo menciona Mina (2003), y complementando lo anterior, puede haber diferentes tipos de afectación: parálisis cerebral con leve compromiso intelectual y físico; parálisis cerebral predominando trastorno motor con o sin deficiencia intelectual; parálisis cerebral predominando trastorno de lenguaje con o sin deficiencia intelectual y, parálisis cerebral con grave trastorno motor y de lenguaje con o sin deficiencia intelectual.

Además de las afectaciones antes mencionadas, los niños con parálisis cerebral también tienen otros cambios o problemas asociados (Lobera, 2010):

- Dificultades visuales: algunos niños sufren problemas de agudeza visual, también dificultades para enfocar objetos, por ejemplo, en ocasiones los ven borrosos o en sus ojos hay movimientos involuntarios; para comprender las distancias, por ejemplo, ven objetos más lejos de lo que están y para ubicar su cuerpo en el espacio.
- Estrabismo. No mueven adecuadamente uno de los ojos o se les va hacia un lado, lo que les dificulta enfocar objetos.
- Pie varo o valgo: deformación en la articulación del tobillo, que ocasiona limitaciones en el andar.
- Anemia: algunos niños con parálisis cerebral sufren problemas para la asimilación de los nutrientes y están bajos de peso.
- Infecciones de vías respiratorias.

Cabe resaltar que no siempre tienen este tipo de problemas los niños con parálisis cerebral, sin embargo, es necesario conocerlos ya que pueden afectar en su aprendizaje.

El diagnóstico de parálisis cerebral excluye otros problemas del movimiento que involucran anomalías de huesos y músculos de los nervios periféricos o la médula espinal. Por lo general, es difícil dar un diagnóstico temprano, porque la primera sospecha deriva de la observación de retrasos en el desarrollo motor del

niño. Sin embargo, el diagnóstico suele darse entre los dos y los cuatro años (Lobera, 2010).

Por otra parte, los niños diagnosticados con parálisis cerebral pueden necesitar diferentes tipos de terapia incluyendo: terapia física, ocupacional, músico-terapia, tratamiento de lenguaje, apoyo psicológico y adaptación del currículo para el aprendizaje escolar. Por eso, para la formulación de un diagnóstico y un tratamiento debe haber un equipo interdisciplinario, el cual trabaje en colaboración, para la mejora del niño (Mina, 2003).

El tratamiento y atención que se le dé a un niño diagnosticado con este tipo de parálisis dependerá de varios factores, entre los que se encuentran las condiciones psicofísicas del niño, es decir el cómo reaccione ante los tratamientos y terapias que se le brinden y del apoyo que reciba dentro de su contexto familiar y social.

Sin embargo, el tratamiento para este tipo de parálisis debe comenzar tempranamente, debido a que resulta más eficaz si se comienza a trabajar desde que el niño es pequeño, ya que resulta más difícil el incluir un tratamiento en las actividades diarias cuando los niños son más grandes, por el estilo y ritmo de vida cotidiana que llevan. Es importante mencionar que el objetivo del tratamiento de los niños con parálisis cerebral, es conseguir una respuesta activa, en donde los pacientes cada vez mejoren en cuanto a sus movimientos y su postura. Por ello, en la mayoría de los tratamientos se utilizan puntos clave que son aquellas partes del cuerpo en las que el tono anormal se inhibe y se facilitan movimientos de mayor normalidad. Estos puntos clave son la cabeza, los hombros y el tronco dorsal (Gómez, 1999).

Cabe mencionar que si los niños con Parálisis Cerebral Infantil no son tratados y atendidos adecuadamente pueden empeorar paulatinamente. El tratamiento que se le brinde debe ser individualizado, en función de la situación en que se encuentra el niño: edad, afectación, capacidades, entorno familiar, escolar, etc. Lo que se debe manejar dentro de los tratamientos de recuperación son: en el aspecto motor; atención a los trastornos asociados, y en la prevención de alteraciones sobre su desarrollo (Gómez, 2013).

Como se mencionó anteriormente, los niños con este tipo de parálisis presentan afectaciones importantes en cuanto su movilidad, sin embargo, en cuanto a su nivel intelectual, esta puede variar como la de cualquier otro niño, puede ser normal, superior o inferior. Tomando en cuenta lo anterior cabe resaltar que los niños que presentan este tipo de parálisis pueden acudir a las escuelas regulares, ya que su problema motor no es impedimento para que puedan aprender como cualquier otro alumno. Desde esta perspectiva, lo adecuado podría ser tratar a todos los niños por igual, incluso aquellos que presentan esta parálisis, porque al final como se mencionó, este no es un impedimento para que aprendan.

Sin embargo, cabe recordar que este tipo de parálisis tiene una serie de características muy variadas, por lo que no es posible generalizar estrategias para implementar dentro del contexto educativo de los niños, ya que las estrategias y recursos que se implementen dependerá del nivel de funcionalidad motriz del niño, así como de sus habilidades motrices y sus posibilidades de comunicación. Además, es importante tomar en cuenta que los alumnos con parálisis cerebral sufren más dificultades en el control voluntario de sus movimientos o tienen limitación de movimientos, por lo que generalmente presentan problemas para realizar trazos, leer y escribir.

Con base en lo antes mencionado, la escolarización de un niño que tiene parálisis cerebral, deberá contar con adaptaciones necesarias a fin de que pueda adquirir una mayor funcionalidad dentro del contexto educativo; por ello, para poder lograr esta funcionalidad, deben generarse cambios que van desde la infraestructura de las escuelas, así como del material educativo, de los espacios dentro del aula entre otros. Cabe resaltar que hay una amplia diversidad en las características que sufren los alumnos con este tipo de parálisis; es decir, no existe uno igual a otro, ya que hay diferentes grados de dificultad, así como de capacidades de aprendizaje, por lo que cada adecuación que se realice debe ser con base en las necesidades y características de estos niños. Estas adaptaciones pueden ser variadas desde mínimas a particulares y diferenciadas al currículum ordinario; este trabajo lo deben realizar las autoridades educativas y el docente de grupo, sin embargo, las

adaptaciones que realice deben ser con base en los previos diagnósticos que se tenga del niño referentes a los de otros especialistas (Valiente, 1999).

Así, con el trabajo colaborativo que pueden realizar los diferentes especialistas; terapeutas, médicos, psicólogos, docentes, entre otros, se puede brindar a los niños con parálisis cerebral, una educación de calidad y equidad en la que estimulen al máximo sus potencialidades, de tal manera que, al ponerlos en posesión de las mismas, puedan verse favorecidos en su contexto escolar (proceso de aprendizaje) y, posteriormente, en su contexto social.

Sin embargo, la tarea educativa es suficientemente amplia y compleja, por lo que es necesario que todos los profesionales que intervienen en el desarrollo y tratamiento del niño que presenta Parálisis Cerebral realicen un trabajo en equipo, con acciones coordinadas y compartidas; es así que cada especialista debe realizar acciones en las cuales favorezcan al niño en todos sus contextos: escolar, áulico y socio-familiar.

Además del trabajo colaborativo de los especialistas, se tendrían que potenciar los recursos didácticos y materiales con los que cuentan las escuelas con el fin de reforzar los aprendizajes. Es importante que las escuelas regulares se conviertan en receptoras de los niños con esta condición, y que les brinden programas apropiados para su integración e inclusión dentro de las mismas (Mina, 2003).

1.4. Experiencias previas de intervenciones en motricidad e inclusión

Actualmente los diferentes profesionales de la educación han generado estrategias con el fin de favorecer de manera significativa en el desarrollo de los niños, en específico de aquellos que enfrentan barreras de aprendizaje y participación las cuales no les permiten acceder de manera eficaz al sistema educativo. Es por eso que estos profesionales han realizado intervenciones con el fin de poder brindar herramientas y recursos a aquellos alumnos que enfrentan alguna barrera ya sea por alguna condición física o social.

Con base en lo anterior se pueden mencionar algunos proyectos de intervención en los cuales han trabajado algunos profesionales de la educación con el fin de favorecer en la motricidad e inclusión de alumnos que presentan alguna discapacidad motriz, a continuación, se menciona el caso de un niño el cual fue diagnosticado con parálisis cerebral y el objetivo principal de la intervención fue favorecer en su proceso de inclusión dentro de una escuela regular (jardín de niños).

Es importante mencionar algunas características generales del participante para el cual se realizó la intervención. Como lo mencionan Ortega y Tapia (2014), esa intervención se llevó a cabo en la ciudad de México. Antes de llevarla a cabo, el menor no había sido diagnosticado con parálisis cerebral; mostraba problemas motores; a pesar de esta situación no presentaba problemas cognitivos, posteriormente según se menciona en el trabajo presentado. Después de realizar un estudio de caso y de las constantes observaciones y la entrevista que se realizaron en el grupo del menor y a los familiares; fue llevado a un instituto médico en el cual fue diagnosticado con parálisis cerebral espástica.

Posterior al diagnóstico, las autoras siendo pedagogas realizaron una intervención con el fin de mejorar su proceso de inclusión dentro de su escuela. Comenzaron por analizar las adaptaciones físicas y curriculares que debían realizar para el menor, y posteriormente, llevaron a cabo la intervención con actividades acordes con el plan y programa que establece la Secretaría de Educación Pública para el nivel preescolar, y en trabajo colaborativo con la docente de grupo. Esto con el fin de favorecer su inclusión dentro del aula, además incluyeron actividades de motricidad gruesa y fina, ya que por la discapacidad que presentaba, le afectaba en algunas actividades que realizaba. Cabe resaltar que la intervención que se realizó fue favorable para el menor, además utilizaron los recursos con los que contaban para poder brindar una mejor atención.

Es así que se puede afirmar que cuando se realiza un trabajo estructurado y colaborativo se pueden lograr grandes avances para favorecer en la disminución e incluso en la eliminación de las barreras que enfrentan algunos alumnos, los cuales se encuentran en una situación educativa de mayor riesgo. Cuando se lleva a cabo

una intervención con trabajo colaborativo entre los diferentes profesionales de la educación: directivos, docentes, pedagogos, psicólogos educativos, entre otros, pueden crearse estrategias y brindar recursos y herramientas que ayuden a la inclusión de todos los niños dentro de las escuelas. Es así que las intervenciones que realizan los diferentes profesionales de la educación son favorables para cualquier menor que presenta alguna discapacidad o que enfrenta alguna barrera, ya que pueden obtener grandes beneficios en su proceso de aprendizaje dentro de las escuelas.

Por otra parte, es importante mencionar que las intervenciones que se realizan tienen un objetivo en específico. Sin embargo, al realizarlo favorecen en otras áreas, como lo fue en esta intervención, la cual, además de favorecer en su proceso de inclusión, también lo fue en la motricidad del menor ya que era una de las barreras que enfrentaba. Se buscaron y utilizaron recursos que favorecieran en su objetivo principal que era el de la inclusión, pero además tomaron en cuenta actividades para favorecer su motricidad.

Es importante, mencionar otra intervención la cual tuvo como objetivo fortalecer o crear habilidades motrices, sociales y comunicativas en una joven con discapacidad intelectual y motriz. A continuación, se describe de manera general características de la participante, así como los resultados obtenidos. Según Ramírez (2014), la participante fue una joven de 25 años, la quien presentaba debilidad mental moderada, trastorno de lenguaje y problemas de motricidad gruesa y fina (luxación en la cadera y estrabismo); ella vivía en una casa hogar en la ciudad de México. Para realizar la intervención previamente realizó entrevista, observación, y un diario de campo con el fin de recabar datos importantes, los cuales fueran indicadores para iniciar su intervención. Con ellos se detectó las necesidades que presentaba la joven en cuanto a sus habilidades sociales, motrices y comunicativas. Posteriormente, se llevó a cabo la intervención que fue de 20 sesiones, realizando actividades acordes para cada área. Después de la intervención según menciona la autora, se lograron ver avances en la joven en cada una de las áreas trabajadas. Sin embargo, la autora realiza sugerencias para continuar trabajando con ella y así

obtener mayores avances en cuanto a sus habilidades sociales, motrices y comunicativas.

Con base en lo anterior se puede mencionar que ambas intervenciones fueron favorables para los participantes. La primera la realizaron pedagogas, y la otra una psicóloga educativa, en ambos casos su objetivo principal fue favorecer a personas que enfrentaban alguna barrera que no les permitía su pleno desarrollo en su contexto áulico, crearon estrategias y recursos los cuales favorecieran a sus participantes. Para ello tomaron en cuenta las necesidades que tenían y las barreras que enfrentaban. Este tipo de intervenciones que se realizan son ejemplos de que cuando se lleva a cabo un trabajo colaborativo con los diferentes actores educativos, se pueden crear recursos e implementar estrategias que beneficien de manera significativa a todos los alumnos sin importar su condición física o social.

En las intervenciones antes mencionadas, en ambos casos se implementaron estrategias con el fin de favorecer a personas que presentaban problemas motores, en cada uno de ellos se desarrollaron actividades acordes a las necesidades que enfrentaban los participantes, como lo fueron: inclusión, habilidades sociales y comunicativas; sin embargo, en ambos casos realizaron actividades para estimular su motricidad gruesa y fina ya que por la discapacidad que presentaban se veía afectada esta área.

Es así que se puede mencionar que una intervención profesional puede ser favorable con el trabajo colaborativo de diferentes profesionales, con la creación de estrategias y con el uso de recursos, los cuales ayuden y favorezcan de manera significativa a los alumnos que enfrentan alguna barrera social o física; de esta manera, se podría lograr su pleno desarrollo dentro de su contexto escolar, pero también se podría impactar en sus otros contextos social y familiar.

Capítulo 2. Procedimiento

El objetivo de la tesis fue diseñar y aplicar un programa de intervención profesional en el área de motricidad e inclusión dirigida a un niño con parálisis cerebral.

Con base en lo anterior, la intervención que se informa en el presente tuvo como objetivo favorecer la inclusión educativa de un alumno con parálisis cerebral infantil; las actividades que se realizaron fueron de manera grupal, en un grupo de 1°. Este proyecto también estuvo enfocado en favorecer la motricidad fina del niño con el fin de que lograra mejorar sus trazos y su escritura, y esto le permitiera trabajar de manera individual dentro del salón de clases, favoreciendo su proceso de aprendizaje.

2.1 Participante

Después de algunos meses de Prácticas Profesionales en una primaria, como apoyo a la maestra especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en la delegación Tlalpan, y de conocer a los alumnos que enfrentaban barreras de aprendizaje y participación social en esta escuela, se decidió trabajar en un proyecto de intervención dirigido a un alumno llamado “Luis” que presentaba parálisis cerebral infantil, de nivel leve.

El participante fue “Luis” de 6 años, que cursaba en el momento de la intervención el 1° de primaria. Él tiene parálisis cerebral infantil y problemas de visión; pero fue incorporado a la educación básica regular, debido a que desde el nivel preescolar asistió a escuelas regulares, porque no presentaba problemas de aprendizaje, sin embargo, enfrentaba barreras sociales (inclusión dentro del aula) que no le permitían su pleno desarrollo en su vida escolar.

2.2 Escenario

Al momento de la intervención “Luis” cursaba el 1° de primaria en el turno matutino, en una escuela pública, ubicada en la delegación Tlalpan, la cual contaba con el apoyo del servicio de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

Hasta ese momento la primaria contaba con 411 alumnos y 13 grupos de 1° a 6°, en los cuales además de las clases ordinarias y las de Educación Física, se impartían clases para fomentar la lectura y de Tecnologías de la Información y la Comunicación, por lo que contaban con 15 maestros de grupo, incluidos los de Educación Física, además de dos que impartían las clases extras y con una maestra especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva.

La escuela cuenta con 14 aulas para clases, una sala de cómputo, un patio que es utilizado para ceremonias cívicas, reuniones con padres de familia, y que, además, es la zona de seguridad, con sanitarios, con rutas de evacuación y con dos rampas para alumnos con alguna discapacidad.

Esta escuela primaria trabajaba en conjunto con la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva; esto lo hacían con el apoyo de una maestra especialista para minimizar o eliminar las barreras de aprendizaje que presentaban los alumnos que se encontraban en estadística; es decir, aquellos que se encontraban en situación de riesgo de ser excluidos de la sociedad.

La maestra especialista era la encargada de hacer evaluaciones iniciales con el fin de detectar a aquellos alumnos que enfrentan barreras de aprendizaje y participación social para, posteriormente, darlos de alta en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva y, así, poder brindarles el apoyo que requerían.

2.3 Fases

2.3.1 Fase I. Evaluación inicial

Para recabar información relevante sobre el contexto escolar y familiar de “Luis”, la profesora especialista, con apoyo de trabajo social, por parte de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva realizaron lo siguiente:

- Una entrevista estructurada a la madre de familia del menor (Anexo 1).
- Una prueba pedagógica para conocer el desarrollo académico y proceso de aprendizaje de “Luis”, en el que se plantearon problemas de español (lectura

y comprensión) y de matemáticas (problemas sobre numeración, conteo) (Anexo 2).

Además, se hacían continuas reuniones con los padres, para poder saber los avances que tenía “Luis” en su desarrollo académico y sobre las terapias a las que asistía en los diferentes centros especializados. Lo anterior posibilitó recabar información que fuera de utilidad para poder implementar estrategias que favorecieran el proceso de aprendizaje de “Luis”.

Para poder complementar la información obtenida por la maestra especialista, se llevaron a cabo observaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de “Luis” durante sus clases; estos se realizaron tres veces por semana y se realizaron durante octubre, noviembre, y solo la primera semana de diciembre, tiempo en el que se obtuvo información acerca del desempeño, la participación y el proceso de aprendizaje de “Luis” (Anexo 3).

Es importante mencionar que, de acuerdo con los informes clínicos obtenidos del expediente de “Luis”, se obtuvo el siguiente diagnóstico:

“Luis” de 6 años fue diagnosticado con parálisis cerebral infantil, de tipo diplejía espástica, la cual es de la categoría más frecuente relacionado con los casos de parálisis cerebral. Ese tipo de parálisis se caracteriza por el aumento de tono muscular, la descoordinación de movimientos, los cuales pueden ser lentos y explosivos. El grado en el que se encuentra afectado “Luis” es de nivel leve, ya que, por sus características, tiene afectación en la presión de movimientos finos, su habla es comprensible, a pesar de sus problemas articulatorios.

Además, “Luis” presenta un problema visual; retinopatía del prematuro y desprendimiento de retina en ojo derecho, lo cual le ocasiona dificultades en funciones de movilidad ocular teniendo como consecuencias:

- Dificultad para ubicar un objeto que se le presente en diferentes posiciones frente a su mirada, le cuesta trabajo mantener la atención visual sobre ese objeto, esto derivado al movimiento involuntario de los ojos que presenta.

- Le es complicado realizar el seguimiento de un objeto de forma horizontal y vertical, se adelanta al movimiento del objeto con su cabeza.
- Le es complicado realizar el cambio rápido de mirada de un objeto a otro sin movimiento de cabeza.
- Su problemática visual está ocasionando que no sea preciso al intentar tomar o tocar objetos pequeños cercanos a él.
- En su percepción visual muestra dificultad en: figura-fondo y detalles en los objetos.
- En ocasiones no logra encontrar en una lámina o dibujo algún detalle u objeto.
- No logra respetar el límite de los dibujos para colorear, esto puede estar sucediendo porque visualmente no logra integrar, en su visión, todo el dibujo y solo puede ver partes del objeto.

Con base en los puntos anteriores, es importante mencionar que “Luis” solo tiene visión en el ojo izquierdo, por lo que se considera con un problema de visión severa. Es por eso que necesita adaptaciones y apoyo de herramientas especiales (libros macrotipo, y amplificación de material de trabajo) para que pueda realizar las actividades de su vida cotidiana en los ámbitos educativos y familiares.

Además de la discapacidad y de los problemas de visión, presenta trastorno de sueño, por lo que requiere que alguien duerma con él.

Es importante mencionar que “Luis” asiste a diferentes instituciones en las cuales recibe diversas terapias relacionadas con los problemas que presenta; estas instituciones son las siguientes;

- Hospital Shriners para niños en el cual recibe terapia grupal y terapia individual física;
- Instituto Profesional en Terapias y Humanidades (IPETH) recibe terapias físicas;

- Centro Ilumina que es de ceguera y baja visión, donde le realizan estudios relacionados con su funcionalidad visual y, trabajan con él la motricidad;
- Equinoterapia, con el fin de promover su rehabilitación neuromuscular.

Por otra parte, y de acuerdo con la entrevista que se realizó a la madre de familia, se obtuvieron datos importantes en relación con el contexto familiar de “Luis”. El menor vive en un ambiente familiar muy ameno, ya que los padres de familia, así como su hermana lo quieren y lo cuidan. Entre estos tres integrantes de la familia se reparten los deberes y las responsabilidades que implican el apoyo para el menor, ya sea en su asistencia a las terapias o las actividades que se realicen en su escuela.

La madre de familia también comentó que utilizan un auto particular para el traslado “Luis”, ya sea a la escuela o sus terapias, debido a que viven en una comunidad la cual les queda un poco lejos para ambos casos. Sin embargo, decidieron inscribirlo en esa escuela ya que contaba con el apoyo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, la cual no había en escuelas más cercanas a su comunidad. A pesar de esa situación, comentó la madre, no es ningún impedimento la distancia para que puedan ofrecerle a su hijo una buena educación.

Además, es importante mencionar que existe mucho apoyo por parte de todos los integrantes de la familia (madre, padre y hermana) en relación con la educación del “Luis”, le brindan las herramientas y el material que el niño requiere para poder contribuir en su desarrollo dentro de la escuela y en específico del aula, además los padres de familia se mantienen en continua comunicación con la docente del grupo y con la maestra especialista.

A partir de los instrumentos que se aplicaron y de los datos clínicos obtenidos del expediente de “Luis”, se pudieron hacer las inferencias que se mencionan a continuación.

Por las características de “Luis”, es claro que enfrenta diversas barreras, las cuales están obstaculizando o repercutiendo en su proceso de aprendizaje; estas barreras solo están relacionadas con su contexto escolar, ya que en el contexto familiar hay mucho apoyo y apertura por parte de los padres. Esto se ve reflejado en las

continuas terapias a las que asiste “Luis” y en los materiales que le proporcionan de acuerdo con sus necesidades.

Cabe resaltar que “Luis” no tiene problemas relacionados con procesos cognitivos (aprendizaje) y de comunicación, es un alumno regular; sin embargo, es necesario que haya flexibilidad curricular, debido a que además de la discapacidad que presenta, también presenta un problema visual y de motricidad gruesa y fina, por lo que se le dificulta en muchas ocasiones llevar a cabo las actividades que se realizan dentro del aula.

A partir de la información obtenida de los instrumentos antes mencionados, a continuación, se presenta un informe psicopedagógico para especificar las necesidades atendidas de “Luis”, con base en el formato del autor Vidal y Manjón, (1997).

Informe Psicopedagógico

Alumno. “Luis”

Edad. 6 años.

Nivel escolar. 1° de primaria.

Escuela Primaria Pública.

Delegación. Tlalpan.

1. Motivo de atención

Valoración general de un estudiante de 6 años que presenta Parálisis Cerebral Infantil de nivel moderado y un problema de visión. “Luis” cursa actualmente 1° de primaria. El presente tiene el fin de detectar las Barreras de Aprendizaje y Participación Social que presenta en el contexto escolar, para formular alternativas de apoyo que favorezcan y fortalezcan su desarrollo académico, promoviendo por medio de actividades su motricidad fina y su inclusión dentro del contexto escolar.

2. Historial previo

“Luis” ha ingresado a escuelas regulares desde la educación preescolar, desde el comienzo de su escolaridad ha requerido de apoyo debido a que no puede desplazarse de manera autónoma, él hace uso de una andadera por los problemas motores que presenta, ha recibido ayuda y apoyo de su familia en su desarrollo educativo, por lo que no presenta algún problema relacionado con su aprendizaje (cognitivo).

Además, ha asistido a terapias, las cuales han favorecido su motricidad. “Luis” se encuentra en el mismo nivel de competencia curricular que sus compañeros, ha logrado alcanzar un aprendizaje significativo a lo largo de su escolaridad.

Desde su ingreso a la primaria se han realizado ajustes al currículo con el fin de que “Luis” logre un desarrollo óptimo en su aprendizaje; esto se ha hecho en el material que se trabaja dentro del aula y se ha logrado con el apoyo de su familia y el trabajo colaborativo entre la profesora de grupo y la maestra especialista de la UDEEI.

3. Competencia Curricular

“Luis” no tiene problemas de aprendizaje, es un alumno regular, se encuentra al mismo nivel educativo que sus compañeros, e incluso por encima de algunos. Esto se concluye después de las evaluaciones académicas y de las observaciones que se le han realizado. Con base en eso se puede dar una breve descripción del nivel de competencias curriculares en Español (lenguaje) y Matemáticas.

Comprensión y expresiones orales: “Luis” se comunica de manera más o menos satisfactoria con pares y adultos, ya que su tono de voz es muy bajo, lo cual complica en ocasiones la interacción con sus compañeros, debido a que a veces no logran escuchar con claridad lo que él comenta. Se muestra participativo en las clases, tiene un lenguaje amplio, y cuando no conoce o no entiende alguna palabra pregunta sobre el significado de la misma. Su comprensión es bastante buena, ya que sigue instrucciones, se mantiene atento a la explicación que da su profesora de clase y puede resolver problemas planteados una vez que se le da la instrucción.

Comprensión y expresión escrita. “Luis” aun no logra escribir completamente de manera autónoma, esto como consecuencia del problema de motricidad (fina) que

tiene a causa de la parálisis cerebral. No obstante, realiza algunos trazos de letras y logra colorear con mayor precisión figuras grandes. A pesar de que se le dificulta realizar el trazo de algunas letras, logra identificarlas, cuando se le proporcionan en tarjetas o en algún otro material, puede armar oraciones cortas y largas sin ningún problema, además puede leer siempre y cuando se le proporcione material amplificado por el problema que presenta de visión.

Con base en esta información se describen los alcances que “Luis” tuvo en el área de Español (Lenguaje):

- El alumno se encuentra en un nivel de lectura y escritura silábico-alfabético.
- Logra identificar las letras mayúsculas y minúsculas.
- Forma oraciones con la ayuda de un alfabeto móvil.
- Reconoce colores, animales, u otras figuras/objetos.
- Escucha con atención y sigue instrucciones.
- Se muestra atento cuando se realizan actividades dinámicas y grupales.
- Memoriza algunas actividades que se realizan en clases anteriores.

Numeración y cálculo. “Luis” no presenta problemas en esta área, logra identificar y contar hasta el número 100, realiza problemas matemáticos sencillos suma y resta, con ayuda de materiales los cuales contabiliza de acuerdo con la operación. Es capaz de ordenar y hacer series de números cuando se le proporciona algún material, ya sean tarjetas u otros, porque aún no puede escribirlos.

Los alcances que tuvo “Luis” en esta área fueron los siguientes:

- Realiza correctamente la diferencia entre números y letras.
- Contabiliza hasta el número 100.
- Acomoda en orden e identifica los números.
- Realiza sumas con ayuda de materiales (objetos, como son frijoles)
- Reconoce figuras geométricas.

4. Estilo de Aprendizaje del alumno

De acuerdo con la información recabada el estilo de aprendizaje de “Luis” es kinestésico, ya que, necesita de material el cual pueda manipular para poder realizar sus actividades.

Como dato relevante respecto a esta variable cabe destacar que “Luis” no presenta problemas cognitivos, ya que al pedir que realice alguna actividad, ya sea de matemáticas (conteo), español (lectura) u otra materia, se muestra interesado y realiza la actividad sin ninguna dificultad.

Sin embargo, requiere del apoyo de la profesora, ya sea la de grupo o la especialista de UDEEI, para llevar a cabo las actividades. A pesar de que muestra interés en realizarlas requiere del apoyo, porque en ocasiones, es necesario darle las instrucciones de manera personal, y verificar que las entendió para que pueda realizar las actividades. Además, es importante que se le proporcione material que pueda utilizar, de acuerdo con sus alcances: imágenes grandes, letras grandes, material que pueda manipular con el fin de que haga las mismas actividades que el grupo, lo cual también favorece su motricidad y su inclusión dentro del aula.

Muestra un gran interés cuando se realizan actividades dinámicas dentro del grupo, ya sean juegos, canciones, videos entre otros, se muestra participativo y entusiasmado. Cabe destacar que se mantiene desinteresado en algunas actividades, en las cuales, se le pide hacer trazos ya sea de escritura o colorear, se distrae con facilidad en este tipo de actividades, debido a que se le complica realizar los trazos, sin embargo, a pesar de esa situación logra concluir la mayoría de este tipo de actividades.

“Luis” aún depende en gran parte del apoyo que le brindan los profesores y su familia, en cuanto las actividades ya sea escolares (sacar cuaderno, colores, material), o cotidianas (sacar su comida, desplazarse); no obstante, se han implementado actividades con el fin de favorecer su autonomía, en los cuales el alumno se muestra cooperativo.

5. Desarrollo Psicobiológico del alumno

“Luis” no muestra problemas en lenguaje, comunicación, adaptación o algunos otros que afecten o repercutan en su desarrollo académico.

Aunque es claro que, por los problemas de motricidad, se le dificulta ser independiente, ya que requiere el apoyo no solo para las actividades que se realizan dentro del grupo, sino también en su desplazamiento dentro y fuera del aula, hace uso de una andadera, además tiene un problema de visión lo que le dificulta en ocasiones realizar actividades o lecturas, ya que la letra de los libros es muy pequeña. Estos problemas han tenido como consecuencia la no inclusión del niño en las actividades académicas (clases de educación física), originando la falta y casi nula interacción con sus compañeros de clase y, en general, con la comunidad escolar.

“Luis” cuenta con características que le permiten alcanzar y lograr tener un aprendizaje significativo; entre estas características se encuentran las siguientes: muestra interés y entusiasmo cuando se realizan trabajos escolares; escucha y comprende lo que se explica dentro del aula, realiza las actividades que se le piden de manera individual, solo si estas ya están adecuadas respecto a sus necesidades (visión y motricidad); sabe leer y reconoce letras y números a pesar de que no ha logrado escribir por sí solo; puede recordar actividades o trabajos que ha realizado antes, así como los contenidos que ya se revisaron (memoria a largo plazo), lo cual ha favorecido su proceso de aprendizaje.

6. Contexto social, familiar y escolar

“Luis” es el hijo menor de sus padres, fue un hijo deseado y esperado por la familia. Actualmente el pequeño vive con sus padres y con su hermana mayor. Su padre trabaja como promotor del gobierno, por lo que su trabajo puede ser variado; su madre trabaja como técnica en trabajo social en una escuela secundaria en el turno vespertino y su hermana es estudiante.

Debido a la discapacidad que presenta, su familia se organiza para poder cuidarlo y apoyarlo. Por las mañanas sus padres se encargan de llevarlo a la escuela y de brindarle el apoyo que requiera la profesora de grupo para cualquier actividad o trabajo escolar, su madre es quien recoge al pequeño y lo traslada a su casa. Por las tardes su hermana se encarga de apoyarlo con sus tareas, materiales de la escuela, de darle de comer y de acompañarlo a sus terapias, aunque en algunas

ocasiones también lo acompaña su padre, es ella quien incluso en ocasiones lo lleva al cine; el niño muestra un gran afecto por su hermana, ya que pasa gran tiempo junto a ella.

El ambiente familiar en el que vive el niño es muy ameno, existe mucho apoyo y apertura por parte de su familia hacia a la escuela, es decir hacia la profesora de grupo y a la profesora especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Esto lo hacen con el fin de que el niño logre tener un buen proceso de aprendizaje y logre incorporarse a la educación regular.

En cuanto a su incorporación al proceso de enseñanza-aprendizaje, la maestra de grupo hace un gran esfuerzo por incorporar a “Luis” dentro de las actividades grupales, lo hace con el apoyo de la maestra especialista. Ella realiza modificaciones al material que utiliza durante las clases; en ocasiones, la maestra de grupo pide a sus padres que modifiquen el material, con el fin de que “Luis” logre ir al mismo ritmo de aprendizaje que sus compañeros, incluso ella se encarga de explicarle o darle las instrucciones de manera individual. Sin embargo, le es imposible permanecer mucho tiempo con él ya que los demás alumnos también requieren de su atención y apoyo.

A pesar del apoyo que recibe “Luis” por parte de las maestras y de los padres de familia, aun no logra incorporarse a ciertas actividades dentro de la escuela, como lo es la hora del recreo, esto como consecuencia de que no puede desplazarse a pesar de hacer uso de una andadera; necesita el apoyo de la maestra de grupo o la maestra especialista para poder incorporarse al patio, es ahí donde permanece sentado consumiendo sus alimentos. Otra de las actividades a las que aún no logra incorporarse es a la clase de Educación Física; esto por la falta de flexibilidad de la profesora que imparte la materia, a pesar de que la maestra especialista ha dado sugerencias para que el niño pueda incorporarse a estas clases. “Luis” es un alumno regular pese a las barreras que enfrenta.

7. Síntesis valorativa y Barreras de Aprendizaje y Participación Social prioritarias

Hasta el momento, las Barreras que más enfrenta “Luis” están relacionadas con el contexto social.

Debido a la discapacidad que presenta “Luis” se han generado Barreras de Aprendizaje y Participación Social, las cuales son significativas y están obstaculizando su proceso de aprendizaje, estas son las siguientes;

- La primera de ellas es la no inclusión, que se ve reflejada cuando se realizan actividades dentro del aula (trabajos en equipo) en las cuales, en ocasiones, “Luis” no es incluido, esto relacionado con la falta de flexibilidad curricular, además de la falta de apoyo por parte de los otros profesores (educación física), la cual repercute en el desplazamiento del pequeño, excluyéndolo de actividades de la escuela.
- La condición de motricidad es una barrera que no le permite desarrollarse y desplazarse de manera autónoma dentro y fuera del aula.
- La poca o nula interacción con sus compañeros, como consecuencia de la falta de inclusión a las actividades que se realizan dentro y fuera del aula (docente de grupo, docente de educación física).
- Poco desarrollo y avance de la motricidad fina en el alumno; esta repercute en su ámbito educativo ya que es necesario reforzar esta parte de la motricidad fina, por medio de actividades que le permitan tener un mayor control en sus movimientos.
- A pesar de que hay una rampa en la escuela, al pequeño se le dificulta hacer uso de ella por sí mismo, requiere el apoyo de alguien para poder bajarla, debido a que la rampa se encuentra en una posición muy inclinada.
- Incorporación a las clases de educación física, la maestra que imparte la materia no ha querido incluirlo, a pesar de que ha recibido recomendaciones por parte de la maestra especialista.

- Falta de flexibilidad curricular (contenidos de español y matemáticas), aun cuando se trabaja en hacer adaptaciones para el pequeño es necesario que en trabajo colaborativo, entre la maestra de grupo y la maestra especialista, puedan hacer más ajustes con el fin de que el alumno sea incluido en todas las actividades que se realizan dentro del salón de clases.

Dado los resultados de la evaluación inicial, el programa de intervención que se llevó a cabo, estuvo enfocado en el área de motricidad, con el fin de favorecer al alumno en su proceso de aprendizaje y de inclusión dentro del aula.

Hasta aquí se da por concluida la fase de evaluación inicial. A continuación, se presenta la descripción de la intervención que se llevó a cabo con el alumno.

2.3.2. Fase II. Diseño y aplicación de la intervención

Con base en la evaluación inicial y los tiempos de las actividades escolares, se diseñó un programa de intervención de 12 sesiones, de las cuales 6 estuvieron enfocadas en favorecer la motricidad de “Luis” y las otras 6 en su inclusión educativa.

Las actividades se realizaron de manera grupal, y estuvieron adecuadas a la planeación de la profesora de grupo, enfocadas en la materia de español con actividades correspondientes al 3° y 4° bimestre. Las sesiones se realizaron tres veces a la semana, los lunes, miércoles y viernes con una duración de 50 minutos cada sesión.

Las primeras 6 sesiones estuvieron enfocadas en favorecer la motricidad fina de “Luis”, se dio mayor prioridad a la realización de trazos, con el fin de que pudiera mejorar su escritura. Se usaron también materiales artísticos con el fin de que el alumno pudiera manipularlos y desarrollar más su motricidad.

Las siguientes 6 sesiones fueron enfocadas en la inclusión educativa de “Luis”, dentro del aula, para esto se realizaron dinámicas en el salón donde fue incorporado

a diferentes equipos de trabajo, en los que recibió apoyo y tuvo una participación activa dentro de estos equipos.

A continuación, se presentan las cartas descriptivas de las doce sesiones que se realizaron en la intervención:

Cartas descriptivas.

Sesión 1. Motricidad: “El torito”

<p>Tiempo. 50 minutos.</p>	<p>Objetivo. Manipular diferentes materiales (enrollar y cortar) haciendo uso de la motricidad fina para realizar el producto.</p>		
<p>Actividad</p>	<p>Descripción</p>	<p>Materiales</p>	<p>Evaluación</p>
<p>”Armando el torito”</p>	<p>En esta actividad se formará un toro, que es el personaje principal de la lectura. Se comenzará pidiendo a los alumnos que vayan enrollando y pegando la serpentina alrededor del rollo de papel, una vez que terminen de enrollarlo se pedirá que pinten las patas (se les proporcionara una hoja y se les ayudará a hacerlas), después deberán pegarlas en el cuerpo del toro (rollo de papel). Se les dará en una hoja un círculo, que será la cabeza del toro, ellos deberán dibujar los ojos y la boca, así como colorearlo, y después lo recortarán en la parte superior. Por último, deberán pegar el círculo al cuerpo del toro para poder completar la figura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rollo de papel. • Serpentina. • Hojas de color y blancas. • Tijeras. • Pegamento. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actitud del alumno: se observa interesado en realizar la actividad y escucha con atención las instrucciones. ➤ Desempeño durante la actividad: se muestra participativo, logra manipular el material: enrollar, colorear, pegar y recortar con ayuda el trabajo solicitado. ➤ Trabajo autónomo: Enrolla la serpentina en el rollo de papel, colorea lo que se le pide, aunque salga del contorno de las imágenes. ➤ Logra terminar la actividad: termina el trabajo con apoyo para recortar y pegar, requiere de más tiempo para concluir la actividad (15 minutos).

Sesión 2. Motricidad

Palabras en “El torito”

Tiempo. 50 minutos	Objetivo. Trazar con mayor control (grafomotricidad) y recortar el producto para concluir la actividad.		
Actividad	Descripción	Materiales	Evaluación
<p>“Ayuda al torito a encontrar su comida”</p>	<p>Se repartirá a los alumnos una hoja y se darán instrucciones sobre lo que deben realizar: deberán colorear la figura del animal que se presenta (toro) y del objeto (mango) y resolver el laberinto para que el toro pueda llegar al mango. Por medio de trazos deberán llegar hasta el objetivo.</p> <p>Después deberán trazar el contorno de la hoja, cortarla y pegarla en su cuaderno de español (Ver Anexo 4-Material 1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas. • Colores. • Tijeras. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actitud del alumno: se observa interesado en realizar la actividad y escucha con atención las instrucciones. ➤ Desempeño durante la actividad: sigue instrucciones, realiza cada una de las actividades solicitadas; colorea y traza de manera individual, y con apoyo logra recortar lo que se indica. ➤ Trabajo autónomo: logra colorear las dos imágenes que se le solicitaron, así como encontrar el camino y trazarlo, aun cuando sus trazos puedan salir del contorno. ➤ Termina la actividad con apoyo siguiendo cada una de las instrucciones.

Sesión 3. Motricidad

Contando e identificando palabras

Tiempo. 50 minutos.	Objetivo. Estimular por medio del moldeado y boleado de bolas de papel, el control de la motricidad fina.		
Actividad	Descripción	Materiales	Evaluación
<p>“Contando e identificando palabras”</p>	<p>Se escribirá en el pizarrón una parte de la lectura “El torito” del libro de español: Este torito bronco lo traigo desde Tenango y lo vengo manteniendo con cascaritas de mango.</p> <p>Se pedirá a los alumnos que identifiquen las palabras, que tienen una, dos y tres letras de acuerdo con la lectura que se leyó y que las escriban en su libro.</p> <p>Posteriormente se repartirán a los alumnos estas palabras hechas en hojas blancas, y se les dará papel crepé de tres colores diferentes. Primero trazaran las letras y después harán bolitas de papel crepé de cada color y las pegaran en las letras de acuerdo con el color que se les indicó.</p> <p>Las palabras con una sola letra deberán hacerlas de color rojo; las de dos palabras de color amarillo; y las de tres de color azul (Ver Anexo 4-Material 2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas. • Pegamento. • Papel crepe de colores. • Lápiz 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actitud del alumno: se observa interesado en realizar la actividad y escucha con atención las instrucciones. ➤ Desempeño durante la actividad: identifica las palabras de acuerdo con las instrucciones que se dan, así como los colores para trabajar en cada una de ellas. ➤ Trabajo autónomo: realiza de manera individual y autónoma el conteo de las letras, hace el boleado de papel crepe y traza cada letra. ➤ Logra terminar la actividad: termina la actividad sin recibir apoyo, sólo se supervisa, y se da 15 minutos más que a sus compañeros

Sesión 4. Motricidad

Rimas.

Tiempo. 50 minutos	Objetivo. Trazar con mayor precisión las letras y figura, favoreciendo la escritura y recortado (motricidad fina).		
Actividad	Descripción	Materiales	Evaluación
"Rimas"	<p>Se dará a los alumnos una hoja con la rima titulada "Sol, solecito". Los alumnos deberán trazar la figura de sol, con los colores que corresponden y deberán leer la rima.</p> <p>Al terminar deberán marcar cada una de las letras con un color diferente.</p> <p>Por último, se les pedirá a los alumnos que recorten y peguen la hoja en su cuaderno de español (Ver Anexo 4-Material 3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colores • Lápiz • Tijeras. • Pegamento 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actitud del alumno: se observa interesado en realizar la actividad y escucha con atención las instrucciones. ➤ Desempeño durante la actividad: sigue instrucciones y realiza cada una de las actividades solicitadas. ➤ Trabajo autónomo: realiza la lectura de manera individual, identifica las imágenes y las letras, traza cada una de ellas, Además pega las imágenes en dónde se le indica. ➤ Logra terminar la actividad: concluye la actividad recibiendo apoyo únicamente para realizar el recortado.

Sesión 5. Motricidad

¿Qué es el gato?

Tiempo. 50 minutos	Objetivo. Fortalecer el trazado de figuras, el uso y manejo del lápiz.		
Actividad	Descripción	Materiales	Evaluación
<p>“ El tigre y el gato”</p>	<p>Se comenzará preguntando a los alumnos las semejanzas y diferencias que hay entre los gatos y los tigres, haciendo mayor énfasis en las semejanzas que hay entre ellos, y en la frase “El gato es una gota del tigre”.</p> <p>Después se dará a los alumnos una hoja con un gato y un tigre, se pedirá que sigan las instrucciones y tracen la figura de los animales que se muestran.</p> <p>Después deberán colorearlos, recortarlos y pegar en su cuaderno, así como poner el nombre a cada uno (Ver Anexo 4- Material 4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colores • Lápiz • Tijeras • Pegamento 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actitud del alumno: se observa interesado en realizar la actividad y escucha con atención las instrucciones. ➤ Desempeño durante la actividad: sigue las instrucciones y realiza las actividades solicitadas. ➤ Trabajo autónomo: logra trazar el contorno de las imágenes, colorear y pegar lo que se indica. ➤ Logra terminar la actividad: concluye la actividad, recibiendo apoyo únicamente para realizar su nombre.

Sesión 6. Motricidad

Pintando un navío

Tiempo. 50 minutos	Objetivo. Colorear con mayor precisión la figura, manteniendo mayor control en los movimientos, y no saliendo de manera significativa del contorno de la imagen.		
Actividad	Descripción	Materiales	Evaluación
"Pintando un navío"	<p>Se comenzará explicando a los alumnos que es un navío: barco o buque de gran tamaño que se usa en las guerras o para transportar mercancías comerciales o de correo.</p> <p>Posteriormente se repartirá a los alumnos un dibujo de un navío y se les pedirá que lo pinten con las acuarelas, mientras los alumnos lo hacen, se deberá colgar un lazo con el fin de que cuando terminen de pintar, puedan ir colgándolos para que se sequen y puedan guardarlos (Ver Anexo 4-Material 5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pinturas de acuarela • Pinceles • Pinzas de ropa. • Lazo para tender ropa. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actitud del alumno: se observa interesado en realizar la actividad y escucha con atención las instrucciones. ➤ Desempeño durante la actividad: sigue instrucciones, realiza la actividad en el mismo periodo de tiempo que sus compañeros. ➤ Trabajo autónomo: logra colorear la imagen sin salir significativamente del contorno, utiliza diferentes colores para realizar el trabajo solicitado. ➤ Logra terminar la actividad: concluye el trabajo realizando la actividad de manera individual.

Sesión 7. Inclusión

Mural de la primavera

Tiempo. 50 minutos	Objetivo. Generar en el aula por medio de actividades un ambiente en el cual se logre la participación, el respeto, y la inclusión de todos los alumnos.		
Actividad	Descripción	Materiales	Evaluación
“Mural de la primavera”	<p>Se comienza con una dinámica en la cual los alumnos deberán cantar una canción titulada “Saludar las manos”. Posteriormente se acomoda a los niños en equipos de 6 personas.</p> <p>Se explicará a los alumnos que van a realizar un mural por equipo, representado la primavera, por lo que en su mural deberán poner dibujos relacionados con este día como flores, mariposas, el sol y nubes.</p> <p>Se repartirán tareas a cada integrante del equipo, se pedirá que dos alumnos trabajen en hacer las flores, otros dos en las mariposas y los otros en las nubes y el sol. Se explicará que para las flores los alumnos deberán trazar la palma de su mano que será los pétalos de la flor y que solo deberán poner el tallo.</p> <p>Para realizar cada dibujo se les repartirán hojas blancas, deberán colorearlos y posteriormente cortar y pegar en el papel bond que también se les proporcionará.</p> <p>Se dará 30 minutos para que puedan realizar la actividad y se espera que los equipos logren terminar su mural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colores • Lápiz • Tijeras. • Pegamento • Papel Bond • Hojas blancas. • Grabadora o bocinas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actitud del alumno: se observa interesado en realizar la actividad y escucha con atención las instrucciones. ➤ Desempeño durante la actividad: participa de manera activa en el equipo asignado, expresando su opinión, colabora con su equipo en las actividades solicitadas. ➤ Trabajo colaborativo: trabaja de forma colaborativa con cada integrante del equipo, con el fin de poder concluir la actividad de manera correcta.

Sesión 8. Inclusión

“Trabalenguas”

Tiempo. 50 minutos	Objetivo. Incorporar al alumno dentro de la actividad que se realizará en el aula, de manera que participe de la misma forma que sus compañeros.		
Actividad	Descripción	Materiales	Evaluación
“La papa caliente”	<p>Se comenzará dando una breve explicación de la dinámica que se llevará a cabo. Se jugará la papa caliente, para eso se les pedirá a los alumnos que formen un círculo y que escuchen con atención las indicaciones del juego y que sigan las instrucciones.</p> <p>Se pedirá a los alumnos que comiencen a jugar la “papa caliente”, los alumnos junto con las profesoras deberán cantar la canción, al alumno que se quede con la pelota, deberá pasar en medio del círculo y decir un trabalenguas llamado “Pablito, clavo un clavito”, primero deberá hacerlo de manera individual, después se le pedirá al grupo que lo digan todos juntos. Se aplaudirá a todos los alumnos al término de la actividad por su participación (Ver Anexo 4-Material 6).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pelota. • Hoja con trabalenguas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actitud del alumno: se observa interesado en realizar la actividad y escucha con atención las instrucciones. ➤ Desempeño durante la actividad: el alumno sigue instrucciones, participa de manera activa en la sesión, realiza la dinámica que se le indica.

Sesión 9. Inclusión

Cuento “La carrera de las zapatillas”

Tiempo. 50 minutos	Objetivo. Lograr la participación de todos los alumnos dentro de la actividad, favoreciendo un trabajo grupal y la participación de cada uno de ellos.		
Actividad	Descripción	Materiales	Evaluación
Vamos actuar...	<p>Se comenzará leyendo un cuento, pero se explicará a los alumnos que para la actividad se va a requerir la participación de algunos alumnos que interpretaran a los personajes (animales) del cuento. Pero los demás alumnos de salón podrán dibujar a cualquier animal del bosque con el fin de que todos participen.</p> <p>Se repartirán hojas blancas y se les pedirá que dibujen la cara del animal que eligieron o que les toco. Una vez que terminen los dibujos se pedirá a los alumnos que van a participar, que pasen al frente y se les explicara que deberán actuar de acuerdo con lo que se vaya narrando sobre sus personajes.</p> <p>Se hará una revisión de la lectura antes de que comiencen actuar, para que los alumnos sepan cómo deben actuar. Por último, se llevará a cabo la lectura del cuento con la participación de todos los alumnos del grupo (Ver Anexo 4 Material 7),</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas • Colores 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actitud del alumno: se observa interesado en realizar la actividad y escucha con atención las instrucciones. ➤ Desempeño durante la actividad: se muestra participativo en la sesión, realiza las instrucciones que se le indica. ➤ Trabajo colaborativo: trabaja de forma colaborativa cada alumno realizando el dibujo que les corresponde e interpretando a los mismo, con el fin de poder concluir la actividad.

Sesión 10. Inclusión

Juegos de mesa

Tiempo. 50 minutos	Objetivo. Lograr incluir a todos los alumnos dentro de las actividades que se realizan en el aula, tomando en cuenta sus necesidades, así como favorecer el trabajo colaborativo, la cooperación y el respeto entre los alumnos.		
Actividad	Descripción	Materiales	Evaluación
“Juegos de mesa”	<p>Se comenzará con una dinámica en la que los alumnos deberán cantar una canción titulada “Juan Paco Pedro de la Mar”.</p> <p>Después se deberá acomodar a los niños en equipos de 5 y 4 personas.</p> <p>Se pedirá a los alumnos que mencionen algunas reglas de los juegos de mesa que se van a repartir, también se mencionará la importancia de escuchar con atención las reglas que dicen sus compañeros, para que puedan llevarlas a cabo en sus equipos.</p> <p>Se debe comenzar a repartir los juegos de mesa, hasta que todos los alumnos estén en silencio.</p> <p>Nota. Al alumno se le incorporará a un equipo en donde se jugará lotería, debido a que este juego contiene un tablero y fichas grandes que el alumno puede ver sin ningún problema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos de mesa: lotería, serpientes y escaleras, la oca (de letras) • Fichas • Dados • Grabadora o bocinas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actitud del alumno: se observa interesado en realizar la actividad y escucha con atención las instrucciones. ➤ Desempeño durante la actividad: participa de manera activa en el equipo asignado, expresando su opinión, colabora con su equipo en las actividades solicitadas. ➤ Trabajo colaborativo: sigue instrucciones, se respeta la participación de cada integrante del equipo, así como su turno.

Sesión 11. Inclusión

Fabula: El león no sabía escribir

Tiempo. 50 minutos	Objetivo. Promover la participación de todos los alumnos dentro de la actividad, así como fomentar la escucha y el respeto entre los alumnos.		
Actividad	Descripción	Materiales	Evaluación
¡El león no sabía escribir!	<p>Se pedirá a los alumnos que formen un círculo y escuchen con atención las instrucciones de las actividades que se realizarán.</p> <p>Actividad. Por sorteo se elegirá a un alumno para que pase al centro del círculo, la maestra dirá una emoción, la cual será interpretada con gestos por el alumno. Los demás compañeros deberán adivinar cuál es la emoción que está representando y deberán compartir alguna situación de su vida cotidiana (escuela-familia), por la cual expresan esa emoción.</p> <p>Actividad. Se leerá un cuento breve a los alumnos, con el fin de que reflexionen e identifiquen las emociones que presentan los personajes, y se pedirá que analicen cual sería la solución que ellos darían ante la reacción del personaje principal.</p> <p>Por último, se repartirá a los alumnos un dibujo sobre los personajes de la lectura, se les pedirá a los alumnos que los recorten y peguen en su cuaderno (Ver Anexo 4-Material 8).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja con el cuento • Hojas • Tijeras • Colores 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actitud del alumno: se observa interesado en realizar la actividad y escucha con atención las instrucciones. ➤ Desempeño durante la actividad: participa de manera activa en la sesión, expresando su opinión. ➤ Trabajo colaborativo: el alumno participa, espera su turno y respeta la opinión de sus compañeros.

Sesión 12. Inclusión

Adivinanzas

Tiempo. 50 minutos	Objetivo. Crear dentro del salón un ambiente en el cual se logre la inclusión de todos los alumnos, así como el respeto y la participación.		
Actividad	Descripción	Materiales	Evaluación
¡Adivina, adivinador!	<p>Se jugará con los alumnos al teléfono descompuesto, ya que estén sentados en un círculo, se pedirá a uno de los alumnos que se levante para poder darle el mensaje que deberá transmitir a sus otros compañeros, así pasará por cada alumno. Al final el último de los alumnos deberá decir el mensaje que el recibió, ganarán si el mensaje es correcto. El mensaje que se transmitirá será el siguiente: "Comienza el día con una gran sonrisa"</p> <p>Se formarán equipos para trabajar en las adivinanzas. La profesora pasará al centro y contará algunas adivinanzas. Las cuales los alumnos deberán adivinar, comentando las posibles respuestas en equipo, el equipo que tenga la respuesta deberá levantar la mano para contestar, el primer equipo que adivine ganará (Ver Anexo 4-Material 9).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja con adivinanzas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actitud del alumno: se observa interesado en realizar la actividad y escucha con atención las instrucciones. ➤ Desempeño durante la actividad: participa de manera activa dentro de la sesión, se integra favorablemente en la primera actividad y en la segunda expresa su opinión sobre posibles respuestas a las adivinanzas. ➤ Trabajo colaborativo: el alumno trabaja de forma colaborativa, y participa de manera activa en el equipo que se le asigna.

2.3.3. Fase III. Resultados

A continuación, se describen los resultados por sesión que se obtuvieron después de la aplicación de las actividades que se realizaron con “Luis” sobre motricidad e inclusión; en las primeras seis se trabajó motricidad y, en las siguientes, inclusión.

Sesión 1. “**El torito**” (Motricidad)

Durante la primera actividad que se realizó “Luis” se mostró distraído cuando se dieron las instrucciones, revisaba continuamente el material con el que se iba a trabajar. Para comenzar la actividad, requirió de apoyo ya que solo sacó el material, pero no sabía qué era lo que debía hacer, y comenzó a jugar con el mismo; así que se le pidió que comenzara cortando tiras de papel (serpentina) del mismo tamaño. Se observó que se le dificultó cortar del mismo tamaño las tiras. Sin embargo, logró cortar suficientes para poder empezar armar su “torito”. Al comenzar a enrollar las tiras de papel “Luis” se mostró entusiasmado por poder armar el cuerpo del “torito”, pero después de un tiempo se observó que se distrajo viendo cómo armaba su compañero de al lado su figura, pero después de un breve tiempo continuó realizando su trabajo, cuando terminó de pegar las tiras de papel se le proporcionó una hoja blanca, para que dibujara las patas y la cara de la figura. “Luis” pidió ayuda para poder realizar lo que se le había indicado, se le pidió que primero lo intentara dibujar, una vez que realizó los ojos y la boca se le ayudó a dibujar el contorno de la cara y las patas, después él las coloreó; durante esta acción “Luis” intentaba no salir del contorno de la figura. Sin embargo, en varias ocasiones sus trazos salieron del contorno, posteriormente recortó y las pegó en el cuerpo del toro, al terminar su trabajo se observó a “Luis” muy entusiasmado y satisfecho por el resultado que obtuvo.

Sesión 2. **Palabras en “El torito”** (Motricidad)

La actividad se comenzó dando las instrucciones a los alumnos se les pidió que ayudaran al “torito” a encontrar su comida. Lo primero que tenían que hacer era encontrar el camino que tenía que seguir el “torito” para llegar hasta el mango que se comería, después debían trazar con su dedo índice (se les indicó cual era) el camino y cuando estuvieran seguros de haberlo encontrado, podrían trazar con

color el mismo, así como colorear las figuras. Finalmente debían trazar el contorno de la figura, recortar la hoja y pegarla en su cuaderno.

“Luis” se mostró atento e interesado en realizar la actividad, escuchó con atención las instrucciones y comenzó a buscar el camino que debía seguir el “torito” para llegar a su comida. Cabe mencionar que “Luis” dijo que le gustaba realizar laberintos y encontrar los caminos para unir las cosas. Trazó con su dedo varias veces el camino, cuando estuvo seguro que era el correcto lo trazó con lápiz y, posteriormente, con varios colores. Durante la realización de sus trazos se pudo observar que trataba de realizarlos de manera correcta para evitar salir del laberinto. El primero que realizó con lápiz lo hizo de manera correcta ya que su trazo salió muy poco del contorno de la figura; sin embargo, los siguientes fueron menos exactos. Asimismo, coloreó los dibujos tratando de evitar que se saliera del contorno de la figura que estaba coloreando.

Después se le pidió que trazara y cortara el contorno de la hoja, como se le había indicado, “Luis” trazó el contorno de la figura, pero se mostró poco interesado en cortarlo. Se tardó mucho tiempo en comenzar, ya que se mantuvo distraído jugando con sus colores, por lo que se atrasó un poco y tardó más tiempo en terminar la actividad a diferencia de sus compañeros. Cuando comenzó a recortar se observó que se le dificultaba por la forma que tenía la hoja, por lo que se le dibujó un rectángulo a fin de que fuera más fácil para él; finalmente, logró concluir la actividad.

Sesión 3. Contando e identificando palabras (Motricidad)

Se comenzó dando las instrucciones a los alumnos, se le pidió que escucharan con atención; la primera indicación fue que identificaran las palabras que tenían 1, 2 y 3 letras y que, posteriormente, con el color que se les indicara (azul, amarillo y rojo) trazaran cada una de las palabras y después haciendo bolitas de papel crepé las pegaran en las letras de acuerdo con el color que se les indicó.

“Luis” se mostró un poco distraído durante las indicaciones, sin embargo, comenzó siguiendo la primera indicación, identificó el número de letras que había en las palabras y el color que correspondía en cada una, mencionó cuántas palabras iban

de color rojo, cuántas de azul y de amarillo, una vez que las identificó comenzó a trazarlas utilizando los mismos colores, de las bolas de papel crepé que utilizaría.

Después comenzó a realizar el moldeado de las bolas de papel; “Luis” mencionó que haría primero las de color azul, así que comenzó a cortar con sus manos pequeños pedazos de papel. En algunas ocasiones se observó que se le dificultaba cortar, pero el moldeado lo realizaba con mayor facilidad, las bolas de papel fueron de diferentes tamaños. Cuando “Luis” consideró que ya tenía varias bolas comenzó a pegarlas, logró terminar de manera autónoma una palabra; con la siguiente palabra, que fue del mismo color, se observó que comenzó a trabajar más lento ya que se tardó más tiempo en moldear las bolas de papel. Cuando terminó de hacer las de color azul comenzó con las amarillas, de las cuales solo hizo algunas bolas y decidió comenzar a pegarlas, en esa palabra solo logró concluir la mitad de una letra.

Es importante mencionar que “Luis” no logró concluir la actividad ya que solo pudo hacer dos palabras y la mitad de otra, debido a que había terminado el tiempo que se les asignó. Ante esta situación y con el fin de seguir fortaleciendo la motricidad en el menor, se le pidió a la madre de familia que terminara la actividad en casa.

Sesión 4. **“Rimas” (Motricidad)**

Se repartió a los alumnos una hoja con la rima titulada “Sol, solecito”. Se les pidió que trazaran la figura de sol, con los colores que correspondían y que después comenzaran a leer la rima. Al terminar tenían que marcar cada una de las letras con un color diferente. Por último, se les pidió que recortaran y pegaran la hoja en su cuaderno.

“Luis” comenzó a observar lo que contenía la hoja, revisaba los dibujos y con su dedo trazaba el contorno de la figura, durante algunos minutos lo hizo, parecía que el dibujo le gustaba mucho. Después comenzó a leer la rima y comentó que ya la conocía, porque la había revisado en casa con su hermana y que le agradaba mucho leerla.

Después del comentario “Luis” comenzó a trazar el contorno de la figura con color. Primero lo hizo con color amarillo y después utilizó varios colores para los rayos del

sol. Cuando coloreaba el dibujo trataba de evitar de salir del contorno, utilizó su mano derecha para colorear y la izquierda para evitar que se saliera demasiado del contorno. “Luis” mostraba mucho interés en realizar la actividad, cuando terminó de colorear el dibujo, comenzó a leer de nuevo la rima y después comentó con su compañero que estaba sentado a un lado de él, que conocía otras rimas que le había enseñado su hermana. Finalmente, cortó la hoja con ayuda de su compañero quien sostenía la hoja mientras él la cortaba, después sin ayuda, comenzó a buscar su cuaderno para pegar la hoja; trató de escribir la fecha copiándola de su cuaderno de su compañero, logrando que la mayoría de letras fueran legibles.

“Luis” logró terminar en tiempo y forma la actividad, siguiendo las instrucciones como se le indicó, además es importante mencionar que logró incorporarse a la actividad teniendo mayor interacción con algunos de sus compañeros.

Sesión 5. “El tigre y el gato” (Motricidad)

Esta actividad se comenzó preguntando a los alumnos las semejanzas y diferencias que tenían los gatos y los tigres, se hizo mayor énfasis en las semejanzas que había entre ellos, y en la frase “El gato es una gota del tigre”, ya que fue uno de los temas que se estaban trabajando en el bimestre. Durante esta indicación se motivó a los alumnos para que participaran, la mayoría de ellos logró participar dando su punto de vista, “Luis” participó mencionando una semejanza y una diferencia entre los gatos y los tigres.

Después se dio a los alumnos una hoja con un gato y un tigre, se pidió que siguieran las instrucciones y trazaran la figura de los animales. “Luis” comenzó identificando que para poder armar los dibujos había que seguir la numeración, así que comenzó trazando el contorno de la figura del gato. Mientras trazaba las líneas realizaba el conteo de uno en uno, durante su trazado se pudo observar que intentó realizar los trazos con mayor precisión. Una vez que terminó la figura comenzó a colorearla, utilizando la misma técnica de colocar la mano izquierda en el contorno de la figura para evitar salir del mismo.

Posteriormente realizó los trazos del tigre, en esta figura tardó más tiempo en realizarla ya que la numeración fue mayor, sin embargo, logró terminarla e hizo la misma acción que en la anterior (utilizó ambas manos para colorear). Después “Luis” recortó las figuras; debido a la forma que tenían, decidió dibujar un rectángulo alrededor para poder realizar el cortado de manera más lineal.

Finalmente, “Luis” intentó escribir el nombre de los animales, sabía que letras tenía que utilizar en cada una de las palabras, mencionaba la letra e intentaba escribirla. La mayoría de las letras fue legible solo se le complicó las letras: “g” y “r”, ya que las realizó en dos trazos. A pesar de que “Luis” tardó más tiempo en terminar la actividad, logró concluirla.

Sesión 6. “Pintando un navío” (Motricidad)

Se comenzó por explicar a los alumnos qué era un navío (barco o buque de gran tamaño que se usa en las guerras o para transportar mercancías comerciales o correo) para que pudieran entender qué se iba a trabajar durante esa sesión. También se mencionó que para esa actividad utilizarían acuarelas ya que tenían que pintar un navío, pero debían pintarlo utilizando las yemas de todos los dedos de su mano derecha. Se colgó un lazo en el patio de la escuela, con el fin de que cuando terminaran de pintar, los alumnos tomaran una pinza de ropa y colgaran su dibujo, para que este se pudiera secar y se lo llevaran a casa.

“Luis” se mostró muy entusiasmado en realizar la actividad, mencionó que le gustaba mucho pintar con acuarelas. Cuando se le proporcionó el material se observaba que estaba ansioso por comenzar a trabajar, al manipular el material. “Luis” parecía disfrutar la sensación en los dedos de la pintura. Comenzó a trabajar utilizando el color amarillo, lo realizó con su dedo índice, después continuó con el color azul, con el dedo medio, utilizó también el color rojo con el cual utilizó el dedo anular; posteriormente, utilizó el color verde con el dedo pulgar y, por último, el dedo meñique. Sin embargo, comentó que podía pintar su dibujo con mayor facilidad con el dedo índice. Al terminar de pintarlo se emocionó al ver que lo había quedado.

“Luis” logró concluir la actividad, siguiendo las indicaciones, salió al patio a colgar su dibujo; lo hizo con una compañera que decidió ayudarlo a llevar su dibujo hasta el lazo donde tenían que colgarlo. Una vez ahí, tomó una pinza y aunque tardó un poco, logró colgar su dibujo.

Sesión 7. **“Mural de la primavera” (Inclusión)**

La sesión se comenzó con una dinámica en la cual los alumnos cantaron una canción titulada “Saludar las manos”. “Luis” realizó la actividad con la compañera que estaba sentada a su lado, se mostraba feliz y entusiasmado al escuchar el ritmo de la canción, pero al término de la dinámica manifestó que le hubiera agradado más solo cantar y no hacer los movimientos.

Al término de la dinámica se formaron equipos de 6 alumnos, para que realizaran un mural en el cual tenían que representar la primavera, por lo que se indicó que en su mural tenía que haber dibujos relacionados con este tema: flores, mariposas, el sol y nubes. Para realizar los dibujos los alumnos se repartieron las tareas, dos alumnos trabajaron haciendo las flores, otros dos las mariposas y los otros en las nubes y el sol. Se pidió que para las flores los alumnos trazaran la palma de su mano que serían los pétalos de la flor y que después podía agregar los elementos que faltaban.

En esta actividad “Luis” fue incorporado por sus compañeros de manera satisfactoria, le indicaron que la parte que le tocaba era dibujar las flores, lo cual las realizó con ayuda de la maestra especialista; ella le ayudó a trazar la palma de su mano, y “Luis” continuó realizando el tallo y las hojas de la flor. Para recortar su dibujo, “Luis” dibujo alrededor de la flor un rectángulo como ya lo había hecho en sesiones anteriores con el fin de pudiera cortar con mayor facilidad. Cuando terminó de recortarlo, lo pegó en el papel que se le proporcionó a su equipo; es importante mencionar que fue el primero de su equipo en terminar su dibujo, por lo que empezó a jugar con sus colores, así que la maestra especialista le pidió que les ayudara a sus compañeros a colorear otra parte del dibujo (el pasto). Al principio “Luis” se mostró un poco desinteresado de realizar lo que se le había solicitado, pero después cuando se mencionó que solo les quedaban 5 minutos para terminar, comenzó a

colorear rápidamente, su equipo trabajo de manera colaborativa y lograron terminar el trabajo.

Sesión 8. **“La papa caliente” (Inclusión)**

En esta sesión se realizó la dinámica de “La papa caliente”. Se comenzó dando una breve explicación de lo que se iba a realizar y se preguntó a los alumnos si habían hecho esa dinámica antes. Después se pidió a los alumnos que formaran un círculo, se ayudó a “Luis” a incorporarse a la actividad, posteriormente se les pidió que escucharan con atención las indicaciones del juego.

Las maestras y los alumnos comenzaron cantando la canción “La papa caliente”. “Luis” se mostró muy participativo, ya que aplaudía y cantaba. Al término de la canción el alumno que se quedara con la pelota, tuvo que pasar en medio del círculo y decir un trabalenguas: “Pablito, clavo un clavito, en la cabeza de un calvito, en la cabeza de un calvito un clavo, clavo Pablito”; primero lo tenían que decir de manera individual, después todo el grupo lo repetía.

Cada uno de los alumnos participó de manera activa en la dinámica, todos fueron incorporados a la misma, “Luis” participó dos veces durante la sesión, en la primera dijo el trabalenguas de manera correcta, por lo que sus compañeros le aplaudieron al darse cuenta que ya lo había memorizado.

En su siguiente participación sus compañeros mencionaron que como ya había dicho el trabalenguas ahora podía bailar la canción de “La pelusa”, “Luis” accedió. Así que con ayuda pasó al centro del círculo y sus compañeros comenzaron a cantar la canción, mientras él hacía los movimientos, al final todos le aplaudieron y los alumnos que pasaron de nuevo repitieron la misma dinámica. Al término de la actividad los alumnos comentaron que les había agradado mucho la dinámica por lo que sugerían que se volviera a repetir. “Luis” manifestó que había sido muy divertida y que iba a memorizar más trabalenguas.

Sesión 9. **Vamos actuar...Cuento “La carrera de las zapatillas” (Inclusión)**

La sesión se comenzó con una dinámica, en la que las maestras y los alumnos cantaron la canción “Aceite de iguana”. “Luis” comentó que esa canción le gustaba

porque ya la habían cantado con la maestra de grupo; durante la interpretación todos los alumnos cantaron y realizaron los movimientos de la canción.

Se explicó brevemente lo que se iba realizar durante la actividad y de manera democrática se eligió a los alumnos que participarían en la interpretación. “Luis” fue seleccionado para interpretar uno de los personajes. Sin embargo, todos los alumnos participaron ya que eligieron un animal y lo dibujaron en hojas que se les proporcionaron. “Luis” pidió ayuda para dibujar al animal que le correspondía, algunos compañeros se ofrecieron a ayudarlo; una vez que terminaron su dibujo él comenzó a colorearlo utilizando la técnica que se mencionó en sesiones anteriores (utilizó las dos manos). Cuando terminaron todos los alumnos de realizar sus dibujos se comenzó a leer el cuento con el fin de que los alumnos identificaran la parte en la que participaban sus personajes.

Durante esta actividad “Luis” se mostró participativo, entusiasta y emocionado, de poder interpretar un personaje, se integró con sus compañeros para poder hacer la lectura, con ayuda de su andadera pasó al frente. Durante su participación se observó que “Luis” había memorizado una parte del diálogo de su personaje, ya que lo dijo mientras pasaba al lugar que le correspondía, además realizó movimientos corporales que iban acordes con lo que decía su personaje. Después de su participación sus compañeros también intentaron decir la parte del diálogo que les correspondía. Antes de terminar la interpretación todos los alumnos mencionaron una frase del cuento; al final, todos aplaudieron y comentaron sobre la actividad.

Sesión 10. **“Juegos de mesa” (Inclusión)**

La sesión se comenzó con una dinámica en la que los alumnos cantaron una canción titulada “Juan Paco Pedro de la Mar”; todos los alumnos cantaron.

Después se acomodó a los alumnos en equipos de 5 y 4 personas. Se les pidió que mencionaran algunas reglas de los juegos de mesa, así como la importancia de escuchar con atención las reglas. Después se comenzaron a repartir diferentes juegos de mesa (lotería, memorama, serpientes y escaleras, destreza entre otros) en los equipos. Es importante mencionar que se incorporó a “Luis” en un equipo

donde se jugó lotería, debido a que este juego contenía un tablero y fichas grandes por lo que pudo manipular el material sin ningún problema.

Durante su participación en su equipo “Luis” mencionó algunas de las reglas que tenían que seguir para poder jugar, sus compañeros mencionaron otras; una vez que hablaron sobre eso, comenzaron a jugar. “Luis” se mostró interesado en jugar esperaba su turno y observaba a sus compañeros. Realizaba el conteo cuando tiraba el dado y estaba atento a las tarjetas para verificar si tenía alguna en su tablero, pero a pesar de eso recibió el apoyo de una compañera que lo ayudaba a verificar si tenía en su tablero la tarjeta que mencionaban. Cuando los demás integrantes del equipo se dieron cuenta que “Luis” necesitaba más tiempo para buscar en su tablero si tenía la tarjeta, comenzaron a dar más tiempo para que todos verificaran.

Al final de la sesión se pidió a los alumnos que mencionaran qué les había parecido la actividad. Un integrante del equipo del alumno mencionó que le había parecido muy divertida, pero que también era importante esperar a todos los compañeros para que así todos pudieran divertirse.

Sesión 11. **¡El león no sabía escribir! (Inclusión)**

Para comenzar la sesión se pidió a los alumnos que formaran un círculo, y que escucharán con atención las instrucciones de las actividades, “Luis” logró incorporarse con ayuda de un compañero, quien se ofreció ayudarlo acomodar su silla.

“Luis” se mostró un poco distraído al principio de la actividad, ya que platicaba con su compañera que estaba a un lado, quien le mostraba estampas de diferentes personajes. Después de un breve tiempo ambos lograron incorporarse a la actividad.

Durante la sesión “Luis” fue seleccionado para participar interpretando una emoción (enojo), al principio manifestó que no sabía cómo interpretar la emoción que le había tocado. Ante esta situación sus compañeros comenzaron a recodar algunas

situaciones en las cuales se había enojado dentro del salón, él sonrió y comentó que sólo se enojaba muy poco. Después tuvo que interpretar otra emoción (alegría), para la cual hizo movimientos corporales y gesticulaciones en la cara, sus compañeros adivinaron inmediatamente de que emoción se trataba. Posteriormente, “Luis” compartió una anécdota que había pasado con su familia, en la cual había sentido esa emoción. Comentó acerca de una salida que tuvieron en familia al cine.

En esta actividad pudieron participar varios alumnos, durante sus participaciones “Luis” intentó reconocer algunas de las emociones que representaban sus compañeros, pero en ocasiones pidió que realizaran las gesticulaciones enfrente de él debido a que se le dificultaba verlos.

Al final de la sesión “Luis” comentó que se había sentido apenado porque no quería interpretar la emoción que le tocó, pero que después cuando sus compañeros le recordaron algunos momentos en los cuales había sentido esa emoción, fue más sencillo para él poder realizar la siguiente interpretación.

Sesión 12. ¡Adivina, adivinador! (Inclusión)

La sesión se comenzó con la dinámica del teléfono descompuesto; al inicio “Luis” parecía molesto por lo que tardó un poco en incorporarse a la actividad, ya que mencionó que no quería trabajar. Con ayuda de la maestra especialista logró incorporarse a la dinámica acomodándose en el círculo. En seguida se pudo comenzar a trabajar, dando las indicaciones, en la cuales varios alumnos, incluyéndolo a él, comentaron que ya las conocían.

La dinámica se realizó dos veces, en la primera, los alumnos no lograron comunicar el mensaje de manera correcta, debido a que algunos alumnos estaban distraídos y no escuchaban a sus compañeros. Cuando se realizó la reflexión de lo que había pasado, “Luis” participó mencionando que, si los demás hubieran escuchado y puesto atención, el mensaje podría haber llegado de manera correcta. Otros alumnos comentaron que necesitaban que los demás hablaran más claro para que

podieran entender lo que decían; así, durante la siguiente participación, se observó que los alumnos estuvieron más atentos y, en silencio, esperaron a que llegara a ellos el mensaje, por lo que el mensaje llegó correctamente.

Para la siguiente actividad (Adivinanzas), todos los alumnos se mostraron entusiasmados por contar y responder las adivinanzas; la mayoría de ellos manifestó que sabían varias. “Luis” se mostraba más tranquilo y participativo que al principio de la sesión; durante la actividad, respondió algunas de las adivinanzas que dijeron las maestras y sus compañeros, después el mencionó alguna en las cuales sus compañeros intentaron adivinar la respuesta.

Al término de la sesión se pidió a los alumnos que comentaran sobre las actividades que se realizaron durante las sesiones anteriores. Algunos comentaron sobre la importancia de escuchar a los demás, de seguir reglas e indicaciones, de trabajar con sus compañeros, además comentaron que les gustaron mucho las actividades que se realizaron ya que les parecieron divertidas.

Hasta este momento se dio un anecdotario de los resultados obtenidos por cada sesión, a continuación, se presenta un análisis de los resultados a partir de lo antes mencionado.

III.1 Análisis de intervención

Es importante mencionar que a lo largo de la aplicación de las sesiones se presentaron cambios significativos en “Luis”, estos cambios favorecieron en su aprendizaje y en su convivencia (interacciones) dentro del aula.

Al comienzo de las actividades “Luis” se mostraba distraído, jugaba consecutivamente con objetos, se distraía durante las indicaciones, y continuamente se le tenía que explicar de nuevo; además, solo con ayuda de sus compañeros y de las docentes terminaba las actividades. Sin embargo, en las siguientes sesiones se mostró más participativo, seguía las indicaciones, lograba realizar e incluirse a las actividades de manera autónoma, aunque en algunas ocasiones recibía el apoyo de otros compañeros, pero eran ellos quienes se ofrecían a ayudarlo.

Durante la intervención se pudo observar que hubo cambios importantes desde que se comenzó a trabajar con “Luis”. Por un lado, en el área de motricidad se pudo observar que al principio a “Luis” se le complicaba recortar e incluso colorear, mostraba poco interés para realizar ese tipo de acciones; durante las sesiones comenzó a utilizar técnicas que le facilitaron realizar dichas acciones, como el usar ambas manos para colorear, o dibujar sobre el contorno de una figura líneas rectas a fin de que fuera más sencillo poder recortar. Comenzó a realizar con mayor frecuencia trazos, lo que favoreció su trazado de las letras en actividades posteriores; comenzó a escribir palabras, las letras eran más legibles, verificaba con mayor frecuencia que las palabras estuvieran correctamente escritas, escribía con mayor facilidad su nombre. Todo esto favoreció en su desempeño dentro del aula, durante y después de la intervención, ya que se pudo dar seguimiento en actividades posteriores con la docente de grupo verificando que “Luis” realizaba actividades relacionadas con la escritura, coloreado y recortado; y aunque requería más tiempo para concluir las, a diferencia de sus compañeros, lograba realizarlas y concluía la mayoría de ellas.

En cuanto al área de inclusión “Luis” también logró tener grandes avances durante y después de la intervención, ya que comenzó a tener mayor interacción con sus compañeros de grupo, comenzó a reconocer el nombre de ellos, además recibió ayuda de la mayoría de los alumnos, no sólo en actividades dentro del grupo, sino también en actividades fuera del aula; como lo fue en dinámicas de educación física y durante el recreo. Posterior a la intervención fue incorporado a diferentes equipos, en los que logró trabajar de manera colaborativa con sus compañeros. Para esquematizar la información obtenida de los resultados se presenta el siguiente cuadro:

Antes	Después
<ul style="list-style-type: none"> • El alumno constantemente estaba distraído durante las actividades. • Sólo en algunas ocasiones utilizaba las dos manos para colorear. • Se le dificultaba realizar los trazos de algunas letras. • Realizaba los trazos de las letras, sin verificar que fueran visibles. • El alumno comentó que no le gustaba recortar, porque se le dificultaba demasiado. • No lograba concluir la mayoría de las actividades. • En ocasiones no se integraba a las actividades del grupo, porque se mantenía distraído jugando con el material que tuviera a su alcance. • Tenía muy pocas interacciones con sus compañeros. • Conocía el nombre sólo de los compañeros que se sentaban a su lado (monitor). • Realizaban pocas actividades de manera grupal. • Sólo algunos de sus compañeros lo apoyaban en algunas actividades. • Participaba sólo en un equipo de trabajo • Realizaba tareas sencillas en los trabajos en equipo. • Muy pocas veces participaba en las clases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el comienzo de las sesiones se integró al alumno dentro de las actividades solicitando y verificando que siguiera las indicaciones, trabajara y concluyera las actividades, después de las tres primeras sesiones el alumno comenzó a trabajar de manera individual y sólo se le supervisaba al inicio y término de la actividad. • En las últimas sesiones y en las actividades posteriores que realizaba en el aula con la docente de grupo, el alumno verificaba que sus letras fueran legibles y utilizaba las dos manos para colorear, con el fin de entregar mejor sus trabajos. • Durante y después de las sesiones el alumno comenzó a interactuar de manera más regular con sus compañeros, a recibir apoyo por parte de la mayoría de ellos durante actividades dentro del grupo. • El alumno identificó de 10 a 15 de sus compañeros, recordando el nombre de cada uno de ellos. • Se integró a las actividades en equipo realizando las mismas tareas que los demás integrantes. • Participó de manera más activa dentro del aula, expresando sus puntos de vista, o realizando la actividad que se le solicitaba.

Con base en lo anterior, es importante mencionar que por medio de la intervención “Luis” tuvo dos principales avances; en el área motriz, logró la pinza fina para la escritura, lo cual favoreció en su proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que en algunas ocasiones se le complicaba hacer trabajos, los cuales implicaban

realizar dicha actividad (escritura). Por otra parte, en el área de inclusión pudo identificar a gran parte de sus compañeros lo cual ayudó a que “Luis” pudiera incorporarse de manera más asertiva a actividades grupales dentro y fuera del aula.

Por ello, la intervención realizada fue favorable para el participante en su contexto escolar y áulico, esto se concluye por los avances que se lograron, en cuanto a las áreas en las que se trabajó (motricidad e inclusión).

Es importante resaltar que el alumno se vio favorecido en estas áreas; sin embargo, en cuanto a la adquisición de contenidos curriculares, él lograba aprender de manera regular al igual que sus compañeros, ya que su proceso de aprendizaje era fortalecido en su contexto familiar, con actividades que llevaba a su casa para reforzar los temas que se revisaban dentro del aula.

Aunque, por otra parte, es cierto que a partir de que “Luis” logró adquirir la escritura por medio de la intervención, pudo realizar e incorporarse a actividades las cuales requerían la escritura (letras y números). Como lo eran; dictados, operaciones de sumas restas, dictado de números, realización de enunciados entre otros. Aunque requería un poco más de tiempo, lograba incorporarse a este tipo de actividades.

Además, resulta relevante mencionar que cada una de las actividades que se hicieron durante la intervención fueron realizadas con base en la planeación de la maestra de grupo. Las actividades ayudaron a volver a revisar los temas que se revisaban en clase, reforzando las asignaturas de español y matemáticas.

3. Conclusiones

Es importante concluir que la intervención fue satisfactoria para “Luis”, ya que la unidad ubicada en Tlalpan, en la cual se trabajó, tiene como objetivo principal la inclusión educativa de todos los alumnos, en específico aquellos que atiende. En esta unidad se trabajó en colaboración con la maestra especialista, así como con los directivos y la docente de grupo del menor. Estos factores influyeron para que la intervención que se llevó a cabo fuera favorable para “Luis” en su proceso de aprendizaje y de inclusión dentro del aula.

Otro factor importante por el cual se pudo realizar e impactar de manera significativa en el contexto áulico de “Luis” fue el apoyo y colaboración que hubo por parte de los padres de familia, quienes desde el inicio de la intervención manifestaron que estaban dispuestos a colaborar para lograr que su hijo se incorporara de manera satisfactoria a la escuela.

Es así que se pudieron ver avances en el área de motricidad e inclusión observando cambios significativos en “Luis”; por un lado, en el área de motricidad la cual también se vio reforzada por las terapias a las cuales asistía el menor, se observaron avances en cuanto a la escritura, el coloreado y recortado. Por otra parte, en el área de inclusión, “Luis” se vio favorecido reconociendo a la mayoría de sus compañeros, y trabajando de manera colaborativa dentro del aula.

Cabe mencionar que esta intervención fue favorable ya que se pudo realizar un trabajo colaborativo en los tres contextos del menor: escolar, áulico y familiar, y que la unidad en la cual se trabajó dio apertura para poder llevar a cabo la intervención. Sin embargo, desde mi punto de vista, la inclusión aún sigue siendo en algunas escuelas un trabajo que no se ha podido consolidar por diferentes circunstancias, entre ellas la falta de apertura en las escuelas, el poco conocimiento de los docentes de lo que es la inclusión educativa o como se debe trabajar dentro del aula.

Como ya se mencionó, esta propuesta de intervención fue favorable, ya que se logró trabajar de manera colaborativa en los tres contextos del alumno. Por ello, desde mi perspectiva esta intervención fue adecuada y bien planificada, ya que se realizó de manera colaborativa tomando en cuenta cada una de las barreras que enfrentaba “Luis” y teniendo como objetivo común, lograr su inclusión dentro y fuera del aula.

Por otra parte, es importante mencionar que esta intervención fue elaborada particularmente para “Luis”, ya que se planificó de acuerdo con las barreras y necesidades que enfrentaba, así como con la planeación de la profesora de grupo, es decir al plan y programa que se manejaba en ese momento. Por esta razón considero que fue funcional para que él, además de lograr avanzar en cuanto a las áreas trabajadas (motricidad e inclusión), también continuara avanzando en cuanto a los contenidos curriculares que se trabajaban en las clases. Así, se puede concluir

que esta intervención fue específicamente para trabajar con “Luis”; sin embargo, también es posible afirmar que, realizando adecuaciones a las actividades, se podrían aplicar en otras intervenciones, en las que el objetivo sea trabajar sobre la motricidad fina e inclusión.

Es importante mencionar que el trabajo realizado durante las prácticas, no solo fue enfocado en la intervención que se realizó, sino que además se apoyaba a los alumnos que se encontraban en estadística de la UDEEI, por medio de actividades para las cuales se realizaba una planeación y se hacían en todos los grupos de 1° a 6° de acuerdo con las necesidades y temáticas relacionadas con los niños que se atendían. Además, se trabajó en situaciones relacionadas con la convivencia escolar, inclusión, educación socioemocional, reforzamiento de temas revisados en clase y el apoyo en exámenes. Por otra parte, también se apoyó a dos alumnos de segundo y cuarto grado que presentaban, trastorno intelectual y problema de lenguaje, se les apoyaba 45 minutos 3 veces a la semana en actividades que se realizaban dentro del aula y se proporcionaba material para que trabajaran los siguientes días.

Otra de las actividades que se realizó como practicante de psicología educativa dentro de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva fue entrevistar a padres de familia de los alumnos en estadística, el trabajo colaborativo con la trabajadora social para la elaboración de talleres para padres de familia, así como el apoyo a la maestra especialista en ceremonias cívicas y eventos de días festivos.

A continuación, como parte de las conclusiones se presentan los avances, las limitaciones y el rol que tiene el psicólogo educativo en la intervención que se realizó en el área de motricidad e inclusión de un niño con parálisis cerebral.

Alcances

A través de la intervención se logró impactar de manera significativa en el contexto áulico de “Luis” favoreciendo en su aprendizaje (motricidad) en el área de escritura y en su convivencia dentro del aula.

Después de la intervención realizada, se puede concluir que uno de los principales factores para poder lograr que la intervención psicopedagógica fuera favorable para “Luis”, fue el trabajo colaborativo que se pudo desarrollar con la docente de grupo y la maestra especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. En colaboración con ambas se pudieron desarrollar las sesiones, recibiendo su apoyo desde el inicio de la intervención. Ambas maestras fueron flexibles, y dieron apertura para poder llevar a cabo las sesiones, proporcionaron material como libros de texto; para la elaboración de las actividades, y materiales que se utilizaron como hojas y pinturas; además se integraron a cada una de las sesiones apoyando de manera directa con los alumnos.

El trabajo colaborativo que se realizó, así como el seguimiento que se dio a las actividades, ayudaron a que el alumno se viera favorecido durante y después de la intervención, ya que la docente de grupo y la maestra especialista continuaron trabajando, durante los días que no se realizaban las sesiones, dieron seguimiento con ejercicios de motricidad e inclusión. Esta fue una recomendación que se realizó desde antes que se iniciara la intervención.

Limitaciones

A pesar de que la intervención se pudo realizar y se lograron cambios significativos en “Luis”, durante el proceso, se presentaron algunas situaciones que complicaron las primeras sesiones de la intervención. Una de ellas fue la modificación de las sesiones debido a que “Luis” no iba asistir a la escuela porque tenía citas médicas (terapias), de las cuales informaron los padres de familia días antes de comenzar las actividades. Esto ocasionó que se modificaran las 6 sesiones del área de motricidad, debido a que de acuerdo con la planeación de la docente de grupo ya no se trabajaría con los temas con los cuales se habían elaborado las actividades de las sesiones. Sin embargo, a pesar de esta situación cuando se planteó a los padres de familia sobre lo que se iba a trabajar en el aula, se comprometieron a llevarlo a la escuela; así sucedió durante todas las sesiones, lo que fue favorable para dar seguimiento y continuidad a cada una de las actividades planteadas.

Rol del psicólogo educativo

Después de realizar la intervención es importante mencionar que un psicólogo educativo juega un papel muy importante en la educación, ya que desde su intervención dentro de los diferentes contextos: escolar, áulico y socio-familiar, puede generar grandes e importantes cambios en el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que puede intervenir por medio del apoyo u orientación a directivos y docentes (planeación, ruta de mejora, plan de trabajo de nivel educativo), o puede implementar estrategias dentro del contexto escolar y áulico para favorecer el aprendizaje de los alumnos, así como su integridad e inclusión dentro de las mismas.

Desde mi perspectiva hablar de inclusión no solo es cuestión de hacer una intervención, o de que un psicólogo educativo deba realizarla o planearla; se debe comenzar a trabajar dentro de las escuelas, con los diferentes actores educativos: directivos, administrativos y docentes de grupo. Ellos son quienes deben comenzar a plantear estrategias que ayuden a favorecer el proceso de inclusión de todos los alumnos, y en trabajo colaborativo con el psicólogo educativo deben evaluar las estrategias implementadas para saber si realmente están funcionando.

Considero que hablar de inclusión va más allá de actividades o sesiones; estas solo deberían ser el refuerzo de estrategias que ya se estén trabajando dentro de las escuelas, porque para lograr la inclusión se debe trabajar en equipo en el que además sean incluidas las familias, y debe ser un trabajo continuo, se debe realmente incluir a todos los alumnos, es decir brindar oportunidades y herramientas aquellos niños que enfrentan alguna barrera que de una u otra manera afecta su proceso de aprendizaje.

Referencias

- Barruezo, P. P. (1993). Psicomotricidad: prácticas y conceptos. En P. P. Barruezo, *El contenido de la psicomotricidad* (pág. 43). Madrid: Miño y Dávila. Obtenido de <https://www.um.es/cursos/promoedu/psicomotricidad/2005/material/contenidos-psicomotricidad-texto.pdf>
- Cabello, M. V. (2015). *UDEEI. Planteamiento Técnico Operativo*. México: SEP.
- Campo, T. L. (21 de Octubre de 2009). *Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/45842588_Caracteristicas_del_desarrollo_cognitivo_y_del_lenguaje_en_ninos_de_edad_preescolar
- Casanova, M. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Comellas, J. A. (2003). Concepto de Psicomotricidad, aspectos fundamentales. En A. P. Jesús Comellas, *Psicomotricidad en Educación Infantil* (pág. 200). España: Ceac. Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?id=gSmAKk4yfCoC&printsec=frontcover&dq=psicomotricidad+infantil&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiB3t6Ys4jjAhUOEawKHaXeBGQQ6AEIKDAA#v=onepage&q=psicomotricidad%20infantil&f=false>
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.
- Díaz, R. L. (2017). *Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. Obtenido de Educación inclusiva. Conceptualización y aproximación al sistema educativa de Sinaloa (México): <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2209.pdf>
- García N. P. P. (2002). Criterios básicos de la educación psicomotriz. En P. P. Juan Antonio García Nuñez, *Psicomotricidad y Educación Infantil* (págs. 25-27). España: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- García C, Romero C, Fletcher A. (2009). Avances y retos de la educación inclusiva en Latinoamérica. En M. A. Rodríguez. *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. (225-265). Madrid: La Muralla.
- Garnique, C. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 177-193. <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848004.pdf>
- Gil, M. P. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (47), 75-76. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004706.pdf>
- Gómez, L. S. (2013). Parálisis Cerebral Infantil. *Sociedad Venezolana de Puericultura y Padiatría*, 76(1), 31. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/3679/367937046008.pdf>
- Gómez, J. P. (1999). Fisioterapia de la Parálisis Cerebral. Tratamiento. En Á. G. Prieto, *Niños y niñas con Parálisis Cerebral. Descripción, acción educativa e inserción social*. (pág. 4849). España: NARCEA.

- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016
- Latorre, Á, & Bisetto, P, D. (2010). La parálisis cerebral. En B. P. Latorre Latorre Ángel, *Trastornos motores. Adaptación curricular y casos prácticos*. (págs. 25-51). Valencia.: Tirant lo Blanch.
- Lobera, G. J. (2010). Discapacidad motriz y parálisis cerebral. En G. J. Lobera, *Discapacidad motriz: Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica* (págs. 18-19). México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Mateos, P. G. (2008). Educación Especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 5-7. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/802/80210101.pdf>
- Mendiara, R. J. (2008). La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. (F. d. Humanas, Ed.) *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 200. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2707451>
- Mina, M. S. (2003). Parálisis Cerebral. En M. S. Mina, *Evolución Psicosocial del niño con Parálisis Cerebral* (págs. 21-23). Argentina: Brujas.
- Olavarría, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. *Scielo*. www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000300010
- Ortega, H, B, & Tapia H, K. (2014). *La inclusión educativa de un niño con parálisis cerebral: el caso de Juan Román*. Tesis para obtener el grado de Licenciadas en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Parrilla, A. (2004). La voz de la experiencia la colaboración como estrategia de inclusión. *La escuela inclusiva: Prácticas y reflexiones*. (37-45). Barcelona: GRAÓ.
- Puigdemívol, I. (2000). Apoyo escolar y necesidades educativas especiales. En A. L, *La escuela inclusiva: Prácticas y Reflexiones*. (27-36). Barcelona: GRAÓ.
- Ramírez, V. E. (2014). *Propuesta de intervención para el mejoramiento de habilidades motriz, sociales y comunicativas en una joven con discapacidad motriz e intelectual*. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Rivas, J. M. (2008). La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. (F. d. Humanas, Ed.) *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 200. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2707451>
- Romero, R. L. (2006). Integración Educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *EDUCERE. Revista Venezolana de Educación*, 10(33), 348. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603319.pdf>
- Ruíz, O. G. (2016). *De la integración a la inclusión: una educación para todos*. Obtenido de registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid...?nombre...inclusion.pdf

- Sánchez, R. P. (Abril de 2004). *Educación Especial en México, Distrito Federal*. Obtenido de La Transformación de los Servicios de Educación Especial en México: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Educacion_especial_Mexico_SEP-DF.pdf
- Santana, M. E. (2012). El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación . En M. E. Santana, *Educación Pertinente e Inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía-Cuaderno 1. Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos* (pág. 30). México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). Calidad de Servicios de Educación Especial. En S. d. Pública, *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* (págs. 18-20). México: SEP.
- SEP, Secretaría de Educación Pública, (abril de 2011). *Programa de estudio 2011, Guía para la Educadora*. Obtenido de www.gob.mx/sep/documentos/programadeestudio/2011/guíaaparalaeeducadora/camposformativos
- Shwartzamnn, A. (2006). La motricidad infantil: entre la experiencia corporal y el mundo exterior. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 38(1), 187. Obtenido de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/310>
- Stainback, W. Jackson, J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. S. Stainback, *Aulas inclusivas* (21-35). Madrid: Narcea.
- Uribe, P. I. (1998). Motricidad infantil y desarrollo humano. *Revista de Educación física y deporte*, 20(1), 92-93. Obtenido de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/.../339>.
- Valiente, M. D. (1999). Deficiencias motóricas. En Á. G. Prieto, *Niños y niñas con Parálisis Cerebral. Descripción, acción educativa e inserción social*. (págs. 67-72). España: NARCEA.
- Valdespino, E. L. (2014). La educación especial en México y la atención a la diversidad. En B. M. Cardenas Aguilar Teresa, *Marco Teórico Conceptual de la Educación Especial* (págs. 6-29). México: Educación Especial. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MarcoConceptual.pdf>
- Vidal, G. J. y Manjón, G. D. (1997). El Informe Psicopedagógico. En *Evaluación e Informe Psicopedagógico: una perspectiva curricular* (Vol. II, págs. 403-457). Madri: EOS.
- Zacarías P. De la Peña R. Saad D. (2006). Situaciones clave en la práctica docente regular con alumnos con discapacidad. En D. I. Zacarias Ponce Julieta, *Inclusión educativa* (57). México: Aula Nueva.

5. Anexos

Anexo 1. Entrevista Estructurada.



ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL
DISTRITO FEDERAL
Dirección General de Operación de Servicios
Educativos
Dirección de Educación Especial
Coordinación Regional de Operación No. 5
Zona de Supervisión V-3
UDEEI 376C.C.T.09FUA0254Z

ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

1. DATOS GENERALES

SERVICIO _____ Fecha: _____ Nombre de la Escuela: _____
Turno: _____

Nombre del niño (a): _____ Edad: _____

Fecha y lugar de nacimiento: _____

Domicilio Actual _____

Teléfono: _____

Es beneficiario de alguna beca (¿cuál?): _____

Institución de la que se es derechohabiente: IMSS () ISSSTE () SEGURO POPULAR () Otro ¿Cuál?

Ninguna ()

2. INFORMACIÓN DE LOS PADRES

Nombre y parentesco del entrevistado: _____ Edad: _____

Escolaridad: _____ Ocupación: _____

¿Alguien de su familia habla una lengua indígena?

3. ANTECEDENTES DEL NIÑO O LA NIÑA

No. De embarazo: _____ ¿fue planeado su embarazo? _____ ¿el alumno fue deseado? _____

¿Llevo control durante el embarazo? _____ ¿En dónde? _____ ¿Fue del sexo deseado?

¿Presento dificultades durante el embarazo? SI () NO ()
Especifique _____

Tipo de Parto: Natural () Prematuro () Cesárea () ¿Por qué? _____ Tiempo de gestación _____ Apgar _____

DESARROLLO INFANTIL

Llanto al nacer: SI () NO ()

Lactancia: pecho () ¿cuánto tiempo? _____ Biberón () ¿desde qué edad? _____

Edad que el menor empezó a: Sostener la cabeza: _____ gatear: _____ Caminar: _____

¿A qué edad le permitió comer solo? _____ ¿A qué edad pronuncio sus primeras palabras? _____

¿A qué edad estructuro frases? _____ ¿A qué edad estableció una conversación? _____

¿Tiene dificultad para pronunciación de alguna letra? _____

¿A qué edad controló esfínteres? _____ ¿Dejo de controlar en algún momento? _____

¿Presenta alguna fobia o miedo? Si () No () ¿a qué? _____

Enfermedades que ha padecido: varicela () rubéola () escarlatina () hepatitis () tifoidea () paperas () tosferina ()
¿Fue _____ atendido? _____

¿Actualmente padece alguna enfermedad temporal o crónica? Si () No () ¿Cuál? _____

¿Es alérgico o intolerante? Si () No () ¿a qué? alimentos () medicinas () animales () plantas ()
Otros ()
¿Cuáles? _____

¿Toma algún medicamento de forma permanente? Si () No () ¿Cuáles? _____

¿Su hijo presenta alguna discapacidad? SI ___ NO___ de que tipo especifique: _____

A qué edad se le diagnosticó: _____

¿Recibe algún tipo de terapia? _____ Nombre de la Institución _____

Su hijo requiere de algún auxiliar o prótesis ¿Cuál(es)? _____

¿Requiere algún cuidado especial? Si () No ()
¿Cuáles? _____

Emplea: lenguaje de señas () lectura y escritura Braille ()

4. DINAMICA FAMILIAR

(Relaciones entre los integrantes de la familia, formas de organización, principio, valores, hábitos y costumbres, así como los problemas que se identifican al interior de la misma y tienen una repercusión importante sobre los aprendizajes del alumno).

¿Actualmente con quien y con cuantas personas vive el alumno bajo el mismo techo?

Parentesco	Nombre	Edad	Escolaridad	Ocupación	Horario de trabajo

Estado civil de los padres: _____ Temporalidad: _____

¿Con _____ quién _____ duerme _____ el alumno(a)?: _____

Horas que duerme en promedio: _____ Horario: _____

¿Hace siesta durante el día? Si () No () ¿De cuánto tiempo? _____

¿Presenta algún trastorno del sueño? Si () No () ¿cómo? pesadillas () insomnio () rechinar de dientes () sueño intranquilo () habla o se levanta dormido ()

¿Cuántas veces come al día? _____ Toma alimentos antes de llegar a la escuela Si () No ()

¿Cuántas horas al día ve televisión? _____ ¿sólo?: _____ ¿acompañado?: _____

¿Cuáles _____ son _____ sus _____ programas favoritos? _____

¿Quién es el responsable del alumno? _____ ¿Quién se ocupa de la mayoría del tiempo el menor? _____

¿Qué _____ actividades _____ realizan _____ regularmente _____ los _____ fines _____ de _____ semana? _____

Existe Restricción legal para que alguno de los padres recoja al niño(a) en el plantel: _____

Si existe el caso anotar el nombre del tutor autorizado: _____

¿Cuántas personas contribuyen al ingreso familiar? _____ ¿Quiénes son? _____

Ingreso familiar mensual
(aproximado): _____ - _____

CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA Y DE LA COMUNIDAD

Vivienda: casa () departamento () cuarto () propia () rentada ()
otra _____

Tipo de construcción: madera () lámina () cartón () concreto ()
otra _____

Servicios con que cuenta la vivienda: agua () drenaje () electricidad () teléfono () gas ()

Servicios que hay en la comunidad: pavimentación () mercado () recolección de basura () alumbrado público ()

Dibujar croquis de traslado de su casa a la escuela.

5. CONTEXTO ESCOLAR

Antecedentes escolares:

Preescolar: a que edad ingreso _____ en que escuela _____

Primaria: a qué edad ingreso _____ en que escuela _____

Secundaria: a que edad ingreso _____ en que escuela _____

¿Su hijo requirió atención especial? SI ____ NO ____ ¿A qué edad? ____ ¿De qué tipo? _____

¿Dónde fue atendido? _____

¿El niño ha reprobado algún grado? Si ____ No ____ Cual? ____ No. De veces ____ ¿tuvo cambios de escuela, por que razón? _____

¿Le gusta asistir a la escuela? Si ____ No ____ ¿Por qué?: _____

¿Cumple con sus tareas? Si ____ No ____ ¿Por qué? _____

¿Cómo considera el aprendizaje de su hijo? _____

¿Cuánto tiempo y en que horario se dedica como padre o como madre, para la elaboración de tareas o trabajos al día?

¿Cuándo su hijo presenta dificultades para la realización de actividades escolares que hace usted?

¿Qué factores o situaciones influyen en el aprendizaje de su hijo?

¿Establece comunicación con el o la profesora del grupo para conocer los avances o dificultades de su hijo?

¿Conoce al personal que integra a la escuela?

¿En qué actividades organizadas por la escuela ha participado?

¿Por qué Eligio esta escuela?

Hasta qué grado escolar le gustaría que su hijo estudiara:

¿Qué espera usted que su hijo logre al finalizar este ciclo Escolar?

¿Qué expectativas tiene de la escuela?

¿Qué expectativas tiene de la UDEEI?

¿Cuáles son los maestros con los que el alumno enfrenta alguna dificultad y por qué?

¿Qué espera de esos maestros de grupo?

6. DESARROLLO SOCIAL

	SI	NO		SI	NO
Juega			Respetar reglas		
Tiene amigos			Se quiere así mismo		
Se relaciona con otros niños			Es agresivo		
Es aceptado			Llora con facilidad		

7. VINCULACION CON LA COMUNIDAD.

¿Qué tipo de problemáticas de su comunidad considera que afectan la educación de su hijo?

¿El alumno asiste a alguna actividad extra curricular, desde cuándo, en donde y en que horario?

¿Convive con niños de su edad?

¿Le permite desplazarse solo por su comunidad? SI () NO () ¿Por qué?

¿Conoce algunas instituciones de apoyo que le puedan brindar opciones de ayuda a la familia?

OBSERVACIONES GENERALES

En este espacio la Trabajadora Social podrá registrar aquella información que le parezca importante del niño o niña que presenta algún problema para el aprendizaje.

Acuerdos y compromisos

Nombre y firma del entrevistado

ZONA DE SUPERVISION V-3

UDEEI _____

FECHA: _____

ESCUELA _____

BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE IDENTIFICADAS EN EL CONTEXTO FAMILIAR

Guía Operativa Numeral 3 y 53.

Guía Operativa Numeral 91, 135, 164 y 168.

REALIZO

ENTERADA

VO. BO.

T.S. ADRIANA BEATRIZ RIVERA ÁVILA
GONZÁLEZ

NORMA ORTIZ JUÁREZ

LIC. PATRICIA VARGAS

TRABAJADORA SOCIAL

DOCENTE ESPECIALISTA

DIRECTORA DE UDEEI

Los datos que proporciona el padre de familia o tutor, están protegidos por la ley federal de protección de datos personales en posesión de los particulares (IFAI).

Anexo 2. Prueba Pedagógica

Por motivos de confidencialidad, sólo se permitió revisar la prueba pedagógica que se le realizó al inicio del año escolar al alumno, pero no fue autorizado poder incorporarlo al proyecto de intervención.

Sin embargo, la prueba pedagógica que se realizó estuvo enfocada en las materias de español y matemáticas.

En matemáticas se plantearon al alumno los siguientes problemas:

1. Se le presentó al alumno objetos y dibujos
2. Se le pidió que contara hasta el número que supiera.
3. Se le entregaron dos colecciones de tarjetas (una con 5 dibujos de conejos y otra con 4 dibujos de zanahorias. Se le pidió que comparara ambas y que determinara si cada conejo tenía una zanahoria para comer.
4. Se entregó al alumno una colección de objetos (15 objetos) y se le pidió que los contara.
5. Con la misma colección de objetos utilizada en el problema 4, se le pidió que los contara de nuevo, después se tapó la colección y se le pidió que repitiera la cantidad de objetos que conto.
6. Se le presentaron y tarjetas, unas con letra y otras con números, se le pidió que distinguiera y separara las letras de los números.
7. Se le entregó una tira numérica (con números del 1 al 20) y una colección de objetos. Primero se le pidió contar la colección de objetos y luego seleccionar en la tira numérica, el número que indicaba la cantidad de objetos que tenía.
8. Se le mostró la misma tira numérica utilizada en el problema 7, se le señaló algunos números de la tira y se le pidió que pusiera los objetos que indicaba el número.

En español fueron los siguientes:

1. Se le presentan letras del alfabeto y se le pidió que formara su nombre.
2. Con el alfabeto móvil se formaron palabras y se le pidió que identificara las letras y que además leyera cada palabra.

3. Se le mostro una oración corta y se le pidió que leyera la oración.
4. Se le pidió que formara con ayuda de las letras del alfabeto, algunas palabras.
5. Reconoce la mayoría de las letras del alfabeto.
6. Realiza lecturas cortas.

Anexo 3.

Observación.

Las observaciones se realizaron a partir del 16 de octubre y se concluyeron el día 08 de diciembre.

Fecha.	Tema	Trabajo, participación y desempeño durante la clase.
16 de octubre	Conteo del 1 al 30.	Se le proporcionó material amplificado al alumno para que pudiera trabajar. Se mostró interesado en la actividad y realizó el conteo de manera rápida y sencilla, sin embargo, lo realiza con apoyo.
18 de octubre	Uso de Alfabeto móvil. Trabajo con rompecabezas.	Identifica todas las letras del abecedario, reconoce las letras de su nombre y arma su nombre con ayuda de su alfabeto móvil. Arma un rompecabezas con piezas grandes, busca la forma de acomodarlas hasta que logra encontrar el lugar correcto de la pieza, se muestra interesado armarlos, sin embargo, esta actividad es diferente a la que están trabajando sus compañeros.
20 de octubre	Alfabeto móvil, formación de palabras.	La maestra anota el nombre de la fruta, que los alumnos deben formar en su alfabeto móvil. El alumno realiza la actividad sin ningún problema, solo se le menciona el nombre de la fruta y la busca las letras para formar la palabra.
23 de octubre	Formación de palabras y lectura.	Se amplifica el material que se utiliza: el nombre de las frutas para que pueda participar en la dinámica que se trabaja dentro del grupo. Las letras de su libro de lecturas se encuentran amplificadas para que logre verlas, el alumno lee la lectura que se está revisando en clase.
25 de octubre	Trabajo con la letra U	Se le proporciona el material para trabajar, sin embargo, se le dan las instrucciones de manera individual para que logre comprender lo que va a realizar. Se le pide que decore la letra U

		con bolitas de papel, la cual le indican como hacer.
27 de octubre	Dinámica grupal, favorecer inclusión.	Juego de la papa caliente, se muestra atento, entretenido y participativo durante el juego. Logra incorporarse a la dinámica del grupo.
30 de octubre	Colorear figuras.	Se le da al alumno material de acuerdo con la actividad que está trabajando el grupo, se le pide que pinte las figuras que se le dieron, sin embargo, debido al problema de motricidad que presenta, se le dificultó colorear las figuras y además se mostró poco interesado en la actividad, ya que jugaba con sus colores en vez de trabajar.
08 de noviembre	Oraciones.	El alumno realizó el conteo de número de palabras que había en una oración y pudo leer la oración completa.
13 de noviembre	Trabajo sobre libro de español.	Con ayuda, el alumno logra realizar las actividades que se le pide que realicen de su libro de español: identifica palabra, números y lee cada una de las instrucciones, pero lo hace con dificultad por el tamaño de las letras y por el problema de visión que presenta.
15 de noviembre	Trabajo sobre motricidad fina.	La profesora de grupo da al alumno figuras de tornituercas con el fin de que él arme cada una de las figuras, le pide que lo haga por color y por figura geométrica. El alumno realiza la actividad sin ningún problema y se muestra interesado. Sin embargo, la actividad que realiza es diferente a la de sus compañeros.
22 de noviembre	Conteo de números del 1-30	Se le proporcionan fichas al alumno de los números del 1 al 30, se le pide que los ordene del 1 al 10, del 11 al 20 y del 21 al 30, el alumno realiza la actividad sin ningún problema, logra identificar cada uno de los números.
24 de noviembre	Dinámica grupal-emociones.	Se trabaja con un programa llamado Pisotón, con el que se hace lectura de un cuento y después se realizan preguntas sobre la lectura. El alumno se

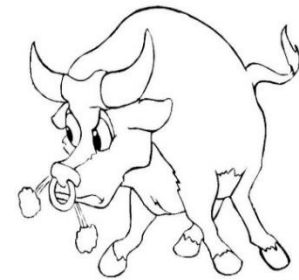
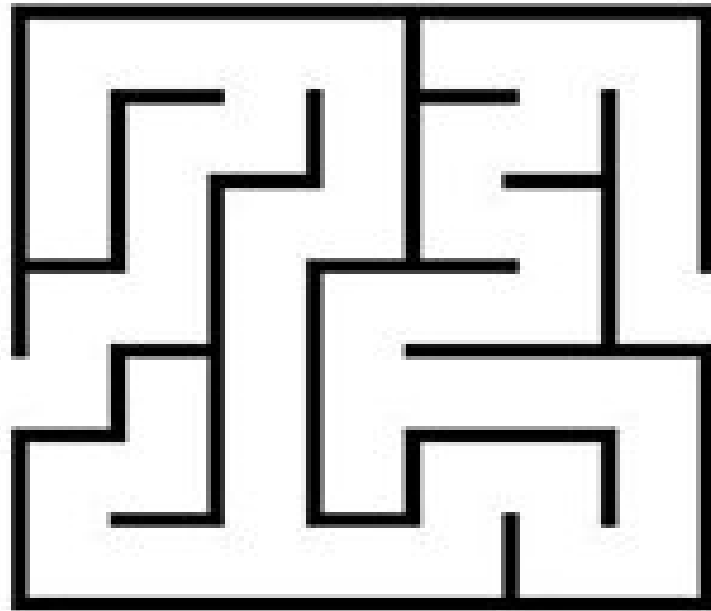
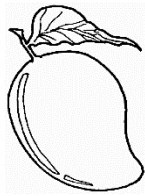
		muestra atento, y responde algunas de las preguntas que realiza la profesora.
27 de noviembre	Trabajo con la letra "m"	La profesora comienza con una canción sobre los días de la semana, el alumno se muestra entusiasmado y canta la canción junto con sus compañeros. Después se le pide que mencione palabras que empiezan con la letra "M" el alumno menciona palabras como mochila, mesa, mundo, manzana entre otras.
29 de noviembre	Unión de palabras.	Se le pide al alumno que relacione las palabras con el objeto al que corresponde, el alumno lee la palabra y busca el objeto, logra unirlos con una línea, además colorea los objetos, se muestra que logra colorear mejor que en ocasiones pasadas.
04 de diciembre	Lectura orquesta de animales y conteo hasta el número 100.	La maestra pone una canción relacionada con la lectura que están revisando, el alumno se muestra atento, canta y baila al escuchar la canción. Además, realiza conteo hasta el número 100, y realiza operaciones sencillas con el uso de frijoles.
08 de diciembre	Aplicación de evaluación.	Se realizó ampliación a la evaluación del alumno. Intentó escribir su nombre y dibujar a su familia. Responde acertadamente a la mayoría de las preguntas de la evaluación. Se muestra desinteresado e incluso se queja cuando se le pide que intente escribir o colorear.

Es importante mencionar que la mayoría de las actividades que realizó el alumno fue con el apoyo de la UDEEI.

Anexo 4. Material

Material 1. Sesión 2

¡Ayuda al torito a poder comer, ayudalo a llegar a su mango!



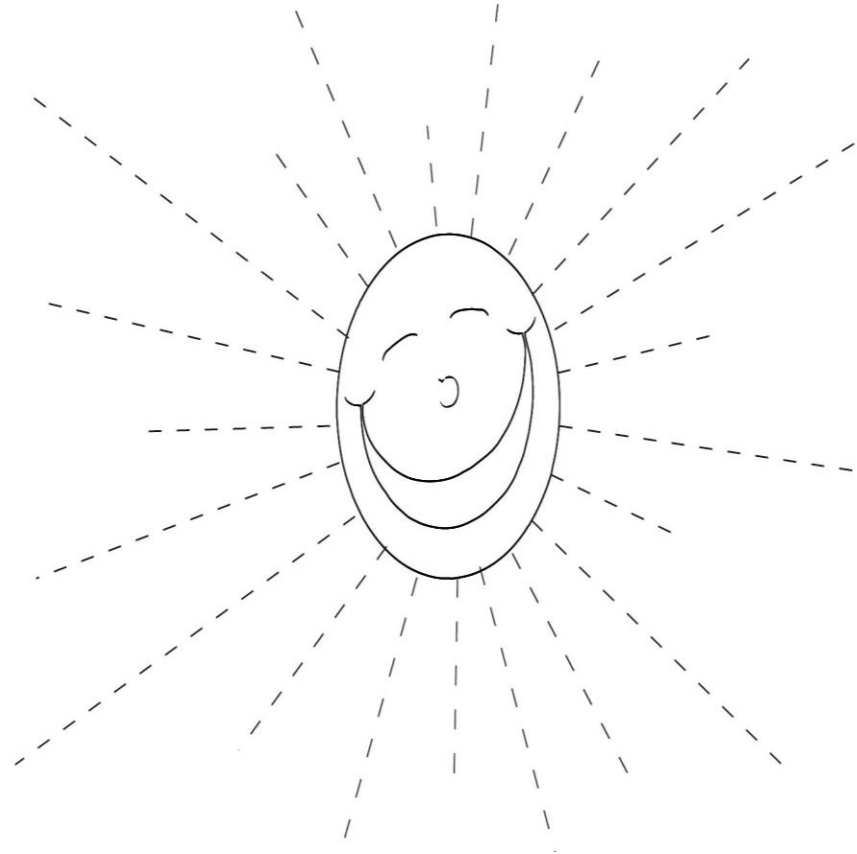
ÉI lo y

con de

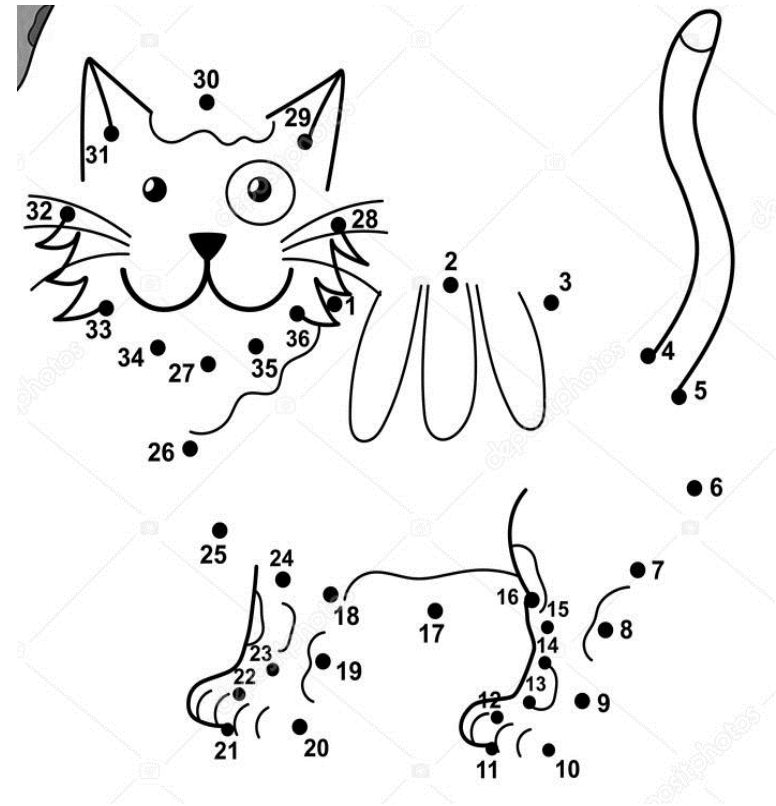
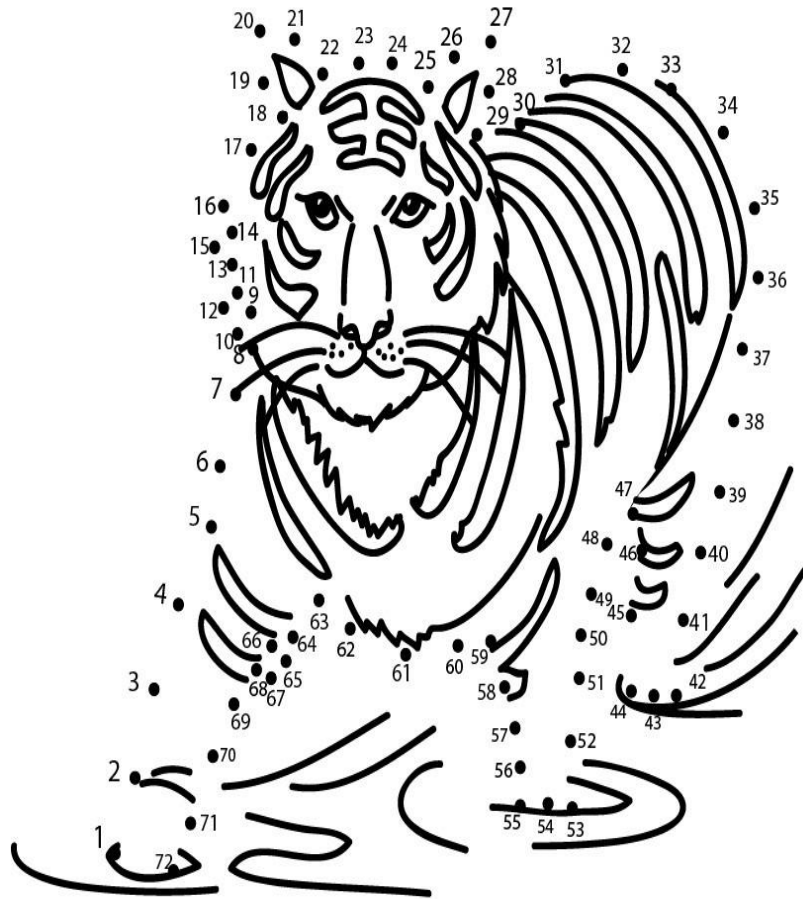
Material 3-Sesión 4



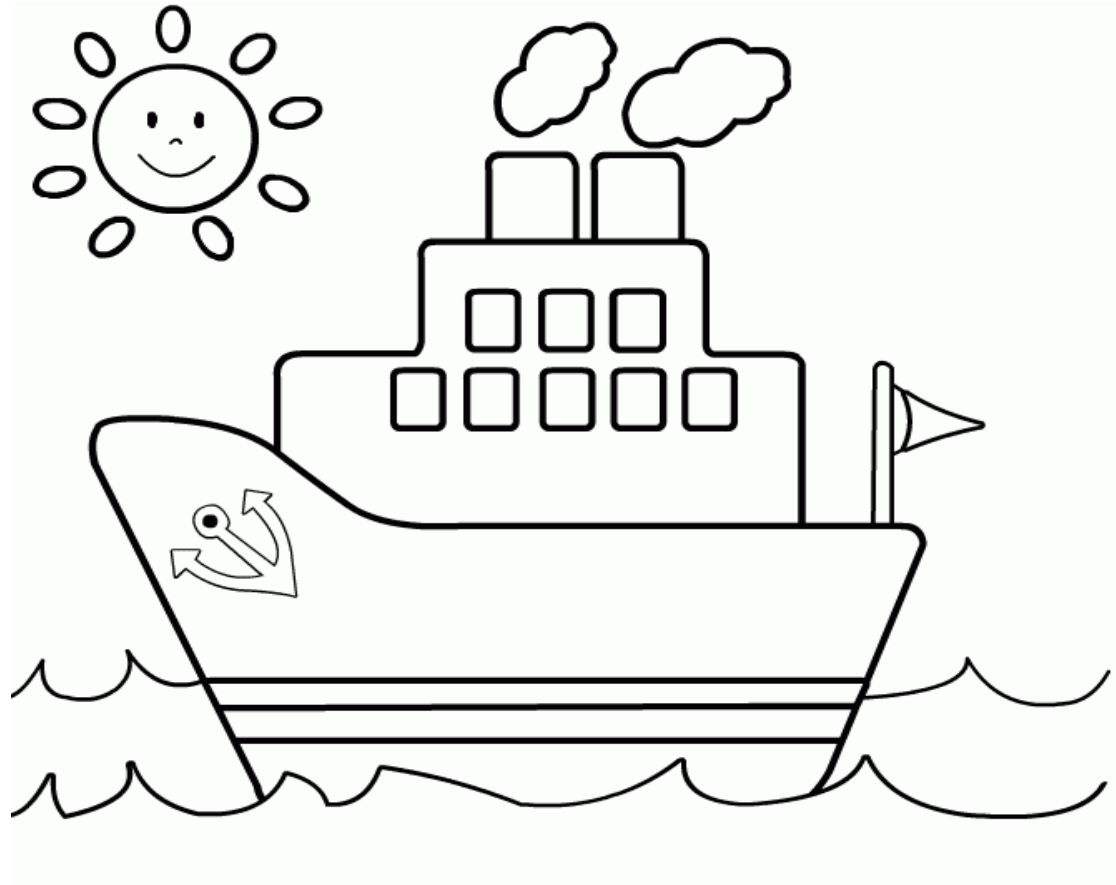
Sol solecito
caliéntame un
poquito
Por hoy por
mañana por toda
la semana.



Material 4- Sesión 5



Material 5-Sesión 6



Pablito clavó un
clavito en la cabeza
de un calvito. En la
cabeza de un calvito
un clavo clavó
Pablito.

The illustration shows a young girl character named Pablito, dressed as a construction worker. She is wearing a yellow hard hat, a yellow safety vest over a white shirt, and blue pants. She is holding a hammer in her right hand and a wooden ruler in her left hand. To the left of the text, there are two nails. The entire scene is framed by a yellow border with white polka dots.

Material 7- Sesión 9

Cuento: Carrera de zapatillas.



Había llegado por fin el gran día. Todos los animales del bosque se levantaron temprano porque ¡era el día de la gran carrera de zapatillas! A las nueve ya estaban todos reunidos junto al lago.

También estaba la jirafa, la más alta y hermosa del bosque. Pero era tan presumida que no quería ser amiga de los demás animales.

La jirafa comenzó a burlarse de sus amigos:

- Ja, ja, ja, ja, se reía de la tortuga que era tan bajita y tan lenta.
- Jo, jo, jo, jo, se reía del rinoceronte que era tan gordo.
- Je, je, je, je, se reía del elefante por su trompa tan larga.

Y entonces, llegó la hora de la carrera.

El zorro llevaba unas zapatillas a rayas amarillas y rojas. La cebra, unas rosadas con moños muy grandes. El mono llevaba unas zapatillas verdes con lunares anaranjados.

La tortuga se puso unas zapatillas blancas como las nubes. Y cuando estaban a punto de comenzar la carrera, la jirafa se puso a llorar desesperada.

Es que era tan alta, que ¡no podía atarse los cordones de sus zapatillas!

- Ahhh, ahhhh, ¡qué alguien me ayude! - gritó la jirafa.

Y todos los animales se quedaron mirándola. Pero el zorro fue a hablar con ella y le dijo:

- Tú te reías de los demás animales porque eran diferentes. Es cierto, todos somos diferentes, pero todos tenemos algo bueno y todos podemos ser amigos y ayudarnos cuando lo necesitamos.

Entonces la jirafa pidió perdón a todos por haberse reído de ellos. Y vinieron las hormigas, que rápidamente treparon por sus zapatillas para atarle los cordones.

Y por fin se pusieron todos los animales en la línea de partida. En sus marcas, preparados, listos, ¡YA!

Cuando terminó la carrera, todos los animales festejaron porque habían ganado una nueva amiga y además la jirafa había aprendido lo que significaba la amistad. Colorín, colorado, este cuento se acabó...FIN

Material 8- Sesión 11

Fabula: 2. El león que no sabía escribir

El león no sabe escribir, pero eso no le importa, ya que puede rugir y enseñar sus colmillos y no necesita más. Pero un día conoció a una leona muy guapa leyendo un libro. A una dama así no se le puede solamente hablar. Hay que escribirle una carta de amor. Así, pues, el león va pidiendo que escriban por él, ya que él no sabe escribir, al mono, al hipopótamo, al escarabajo, al buitre...

Pero el resultado no es lo que él espera. Pierde la paciencia, se enoja, comienza a llorar y ruge en la selva.

¿Qué debió hacer el león?

Material Sesión 12

Adivinanzas.

1. Verde por fuera, blanca por dentro, si quieres que te lo diga espera.

Respuesta: La pera.

2. Choco me dice la gente, late mi corazón. El que sepa mi nombre, será un gran adivinador.

Respuesta. El chocolate.

3. Soy verde, me gusta saltar, jugar en el charco y también se croar, ¿Quién soy?

Respuesta. La rana

4. Vivo entre las flores, vive en la colmena, fabrico allí la miel y también la cera.

Respuesta: La abeja.

5. Un animal pequeño con unas uñas largas, maúlla, casa ratones y vive en casa ¿Quién es?

Respuesta. El gato

