



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SERVICIOS EDUCATIVOS
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 08-A

ACTIVIDADES LÚDICAS QUE FAVOREZCAN
LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DEL NIÑO CON
DISCAPACIDAD VISUAL AL PREESCOLAR REGULAR



PROPUESTA DE INNOVACIÓN DE
ACCIÓN DOCENTE QUE PRESENTA

VERÓNICA RAMÍREZ SALAZÚ

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN

CHIHUAHUA, CHIH., AGOSTO DE 1999



DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Chihuahua, Chih., a 17 de Agosto de 1999

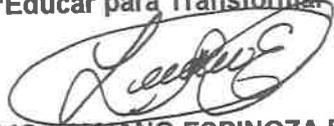
C. PROFRA: VERÓNICA RAMÍREZ SALAZÚ
Presente:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo denominado **“ACTIVIDADES LÚDICAS QUE FAVOREZCAN LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DEL NIÑO CON DISCAPACIDAD VISUAL AL PREESCOLAR REGULAR”** Opción Propuesta de Acción Docente a solicitud del **M.E.. GRACIELA AÍDA VELO AMPARÁN** manifiesto a usted, que reúne los requisitos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

Atentamente

“Educar para Transformar”



LIC. LUCIANO ESPINOZA RODRÍGUEZ
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACION DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 08A CHIHUAHUA, CHIH.



S. E. P.
Universidad Pedagógica Nacional
UNIDAD UPN 081
CHIHUAHUA, CHIH.

1014-61-110000

A Dios

Por que siempre me brinda una nueva
oportunidad de lograr mis sueños y
llenar mi vida de amor, fe y esperanza

A mis padres

Con respeto, amor y admiración. Por
su ejemplo, por la vida que me dieron y
el futuro que me ayudaron a forjar.

A mi esposo, Armando

Por su apoyo, su constancia, su
comprensión y sobre todo su amor.

A mis maestros

Que sembraron en mi la semilla de
compartir mi tiempo y mi afecto con los
niños.

A mis alumnos

Que cada día me enseñan cosas nuevas, y
me dejan vislumbrar la sonrisa de Dios.

INDICE

	PAG.
INTRODUCCION	6
CAPITULO I	
¿DE DONDE SURGIO MI PROBLEMA?	10
A. Mi experiencia y lo que he ido descubriendo	10
CAPITULO II	
¿POR QUÉ EXAMINAR ESTA PROBLEMÁTICA?	16
A. ¿Y cuál es el conflicto?	17
B. Práctica docente real y concreta	18
C. Enclave histórico-contextual	22
D. Paseos desde la teoría: lo que algunos estudiosos han dicho sobre estos aspectos	35
CAPITULO III	
TRANSFORMANDO MI ACCIÓN DOCENTE	64
A. Tipo de Proyecto	64
B. Alternativa	65
C. Un momento de inspiración, estrategias para innovar	70
D. Cuadro de estrategias	72
1. Si yo no pudiera ver	73
2. Yo también soy diferente	77
3. Busco un lugarcito	81
4. Twister	85
5. El Caminito	88
6. El Safari	90
7. Memoria de Olores	95
8. El Cóctel de Frutas	97
9. El Objeto Perdido	100
E. Evaluación	102

CAPITULO IV

COMENTARIOS ACERCA DE LO QUE SUCEDIÓ EN LA APLICACIÓN	106
---	-----

A. El trabajo con el grupo regular que Tiene integrado a un niño ciego	109
---	-----

CAPITULO V

LO QUE PUEDO APORTAR DESDE MI PERSPECTIVA.	144
A. Algunos conceptos que pude construir	147
CONCLUSIONES	159
ANEXOS	165
BIBLIOGRAFIA	179
GLOSARIO	184

INTRODUCCION

La Integración Educativa es un proyecto de actualidad que nos involucra a todos, como miembros de una sociedad. Sin embargo, no es algo nuevo, en el Estado de Chihuahua, como en otros muchos lugares se han dado casos de Integración Educativa. No es posible quedarse al margen de esta realidad, antes bien, debemos tomar el papel que nos corresponde en esta tarea, quizá como docentes, padres, compañeros, vecinos, amigos o parientes de una persona con discapacidad.

Hace algunos años la UNESCO, asumió el papel de promotor, para que todos los países participen en este movimiento integracionista que busca una sociedad mas justa y equitativa para todos, independientemente del color, religión, sexo, etnia o capacidad intelectual o física..

Es aquí y ahora cuando podemos y debemos participar, no sólo con buena voluntad, sino con conocimiento y preparación, de forma que sea factible conseguir, en el ámbito educativo una educación para todos. El presente trabajo pretende brindar al docente, un apoyo teórico-práctico que le auxilie en el desarrollo de las actividades relacionadas con la Integración educativa del niño con discapacidad visual al Preescolar Regular.

Está conformado por cinco capítulos. En el capítulo I se presenta el diagnóstico de la problemática, se hace referencia a la reorientación que está llevándose a cabo en Educación Especial, y que debe realizarse en la Educación Regular, para coadyuvar en el proceso de la Integración Educativa de los alumnos con N.E.E. con o sin discapacidad.

En el capítulo II se plantea el problema, se le justifica y se exponen los objetivos del trabajo, asimismo, aborda un poco de historia de este proceso integracionista tanto a nivel internacional, como nacional y local, así como un acercamiento al contexto físico del Jardín de Niños, motivo del proyecto. Además presenta un acercamiento a la dimensión teórica, que incluye aspectos como: Características del niño preescolar y su desarrollo cognitivo, moral y social, la metodología empleada en el preescolar, conceptos de maestro innovador, escuela integradora, educación para la diversidad y características del niño ciego en cuanto a desarrollo y apoyos educativos.

En el tercer capítulo se habla del proyecto de Acción Docente, clasificación en la que entra el presente trabajo. Se plantea la alternativa, misma que involucra la educación sensorial y el juego en la integración del niño ciego al preescolar regular y sus objetivos. Se presentan también las nueve estrategias didácticas que proponen juegos en los que se busca estimular el uso de todos los sentidos, algunos de ellos proponen el uso de

antifaces para acercarlos un poco a la comprensión de algunas de las dificultades que experimenta un niño con discapacidad visual, estos juegos abarcan movimientos y ubicación en el espacio con los ojos cubiertos, manejo del equilibrio, memoria de olores, reconocimiento de sabores, y discriminación de objetos al tacto relieve, y algunos otros aspectos. Asimismo el capítulo aborda la forma de evaluación empleada.

El tema del cuarto capítulo comprende todo lo sucedido durante la aplicación de la alternativa, algunas de las dificultades que fue necesario enfrentar, las satisfacciones obtenidas, asimismo, presenta descripciones de lo sucedido en cada una de las estrategias, las reacciones de los niños, incluyendo algunos fragmentos del diario de campo con algunos de sus comentarios, y un análisis de los resultados obtenidos.

En el capítulo V se plantean las propuestas que se hacen desde una perspectiva personal, apoyada en la práctica y la teoría, así como algunos constructos teóricos acuñados a partir de esta puesta en práctica del proyecto; algunos de ellos corroboran ideas adquiridas en mi experiencia como docente.

En el apartado final se encuentran las conclusiones, la bibliografía que se aprovechó para sustentar los elementos expuestos en el trabajo,

así como las conclusiones. Más adelante se encuentran los anexos, que brindan una oportunidad de ejemplificar y clarificar el contenido. Por último se agrega un glosario con la finalidad de aclarar conceptos que pudieran presentar alguna dificultad para quienes no laboran con niños que tienen discapacidad visual.

Aunque la Integración Educativa no es una idea nueva, si lo es el hecho de abrir mas puertas escolares, sociales y emocionales para las personas con discapacidad; además, hoy existe un mayor y mejor apoyo por parte de las autoridades políticas y educativas, así como de cada una de las personas que intervienen en este proceso. Es un reto que nos involucra a todos de un modo u otro, en mayor o menor medida.

Una de las principales motivaciones para la realización de este proyecto es aportar el *granito de arena*, con el que me es posible contribuir a lograr una mejor sociedad para los niños con discapacidad visual y para todas las personas que trabajamos en educación. Sin embargo, no me imaginé cuantas satisfacciones podría obtener en el trayecto. Aspiro a que este granito de arena sirva para formar una pieza en el edificio que se construye dentro de educación para albergar a todos los niños con Necesidades Educativas Especiales.

CAPITULO I

¿DE DONDE SURGIO MI PROBLEMA?

A. Mi experiencia y lo que he ido descubriendo.

Hace trece años inicie mi labor como docente, en este periodo de tiempo he laborado como maestra de grupo regular en preescolar, como maestra de Grupo Integrado, con niños repetidores de primero; después como terapeuta de lenguaje y más tarde como maestra de grupo en la Escuela para Ciegos y Débiles Visuales "Benito Juárez", atendiendo en diferentes ciclos escolares a niños desde Intervención Temprana, de 45 días a 4 años, hasta jóvenes que cursaban primaria para adultos. Esta siempre la he considerado mi escuela, pues lo que aprendí allí entre compañeros y alumnos, ninguna escuela de especialidades puede proporcionarlo. Desde entonces surgió la inquietud de buscar formas distintas de apoyar a estos niños con discapacidad visual. Más tarde trabajé como maestra de apoyo en la unidad de C.A.S. con Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes a nivel primaria, misma que se convirtió en Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular. Posteriormente, me reincorpore como docente al nivel de preescolar y además inicié mi labor en el Centro de Estudios para Invidentes, con niños ciegos y débiles visuales, de entre uno y 7 años de edad, algunos de ellos ya están integrados a guarderías preescolares y primarias regulares. Todo ello me ha permitido reflexionar, y percatarme de muchas cosas...

Hasta hace poco, pensar en atender a un niño con discapacidad visual en el aula ordinaria o regular, es algo que muy pocos maestros pudieran considerar, ya que estos niños requerían de Educación Especial y existía, en la ciudad de Chihuahua una escuela que atendía sus Necesidades Educativas Específicas.

En diversos países se han iniciado movimientos rescatando la idea de que todo niño tiene derecho a ser escolarizado, independientemente de sus características personales o sus dificultades de aprendizaje. Gracias a una iniciativa de la UNESCO se ha creado un plan internacional para llevar a cabo la integración de los niños con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) con o sin discapacidad en todo el mundo de acuerdo a las posibilidades de cada país, buscando que la mayoría de estos niños sean beneficiados hasta llegar a cubrir toda la demanda. No obstante, la sola idea de que un niño con discapacidad (visual, auditiva, cognitiva, motora o emocional) asista a una escuela regular provoca temores y preocupaciones, es decir, cierta resistencia, entre los maestros de educación regular y entre los padres de familia.

Uno de los factores que provoca esta resistencia al proceso de Integración Educativa es que ello obliga a los maestros a buscar una capacitación mayor que la que tiene actualmente. Sin embargo, muchas

veces el sueldo que perciben es insuficiente, por lo que deben realizar otras actividades económicas, por tanto no todos tienen el tiempo, ni la voluntad para continuar estudiando y preparándose.

La Integración Educativa se plantea como una estrategia con la que se pretende mejorar la calidad de la atención que reciben los alumnos con N.E.E. Un factor que posibilitaría positivamente sería el contar con los espacios físicos y temporales para capacitar a los maestros y padres de familia que están participando en dicha integración.

En el presente trabajo se hablará acerca de las personas con discapacidad visual. La comprensión de quién es y cómo se conduce un niño con discapacidad visual reduce y eventualmente elimina los prejuicios. El sobrevalorarlo o subestimarlos puede privarlo de oportunidades genuinas de desarrollo. El conocimiento real de sus características, habilidades, posibilidades y limitaciones permitirá un apoyo auténtico y efectivo.

Discapacidad visual puede implicar ser ciego o débil visual. Cada uno tiene características y necesidades diferentes, es probable que el débil visual se convierta en un ciego total, esto debe tomarse en cuenta para proveerlo, si es preciso, de las herramientas necesarias.

Unos y otros requieren instrucción en: Adiestramiento perceptivo y destrezas motoras básicas, Orientación y movilidad, escritura braille, mecanografía, actividades de la vida diaria, ábaco Kranmer y estenografía. Además muchas de las indicaciones de manejo, aprendizaje, conducta, etc. son muy parecidas para ambos.

La Integración escolar de discapacitados: es el proceso de ajuste de las personas con discapacidad a los valores, exigencias y pautas de comportamiento de los grupos en los que a lo largo de su vida se van desarrollando, la equiparación a las personas no disminuidas en cuanto a oportunidades de desarrollo personal, y en general la plena incorporación y participación activa en la vida social de los mismos.

El trabajo con un niño ciego en la escuela regular implica algunas dificultades que pueden ser superadas con buena voluntad, asesoría y comunicación entre el maestro regular, el maestro de apoyo y los padres de familia. Además se debe tener en cuenta que no se puede hablar de "los niños ciegos" sino de "el niño ciego", ya que cada caso reviste circunstancias diferentes y por tanto deben tomarse en cuenta, por ejemplo, edad de pérdida de la visión, etiología, escolaridad previa, actitudes de su familia, todo ello dará pautas para establecer que tipo de apoyos requerirán cada uno de los actores del proceso educativo:

Alumno, compañeros, maestro de grupo, padres de familia e incluso el maestro de apoyo.

Actualmente se inicia la aceptación hacia las personas con discapacidad en general, de manera que el contexto familiar y escolar sea un facilitador del proceso. Es esta una nueva cultura integracionista y participativa, esto ha permitido cambios esenciales en el ámbito internacional y nacional, con respecto a la visión que de la educación especial, ello ha suscitado la transformación de sus servicios para coadyuvar en la integración a ámbitos más normalizantes para los alumnos con N.E.E. con o sin discapacidad. Se han creado Centros de Atención Múltiple (C.A.M.) y Unidades de Apoyo a la Escuela Regular (U.S.A.E.R.)

En el caso particular del nivel de preescolar el trabajo con Proyectos, ayuda a que se realicen interacciones entre los alumnos, esto permite que, con la información y preparación adecuada, así como con el apoyo, de un especialista en el área, la educadora realmente favorezca todas las dimensiones de desarrollo del niño con discapacidad visual, así como cada uno de los aspectos que el Programa de Educación Preescolar 92 maneja.

Existen algunas modificaciones en la Ley General de Educación en las que se mencionan la orientación a los padres o tutores, así como a los

maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con N.E.E. De momento el presupuesto asignado a Educación, no cubre todas el personal para operativizar este apoyo. Por tanto el trabajo real y efectivo hacia la integración recae en el compromiso, aceptación y esfuerzo del maestro frente a grupo, así como una actitud positiva.

Sin embargo, existen muchas y diversas interrogantes, acerca de que es Integración, discapacidad, N.E.E., si estos niños deben ser atendidos en las escuelas regulares, como se puede trabajar con ellos, si se recibirá apoyo para esta labor, por parte de quienes y en donde. En el caso de discapacidad visual, cual es la forma de detectar esta discapacidad, como debe ser su manejo en el grupo regular, cuales son los conocimientos básicos que debe tener un maestro para ofrecer una educación de calidad a estos niños. En resumen: *¿Cuáles y cómo son los métodos con los que se debe trabajar en el aula con el niño deficiente visual?* Para resolver esta pregunta es necesario conocer las características psicológicas y cognitivas del niño con discapacidad visual, su proceso de adquisición del conocimiento y la forma en que se puede propiciar su adiestramiento perceptivo para lograr su acceso a la información.

CAPITULO II

¿POR QUE EXAMINAR ESTA PROBLEMATICA?

A pesar de las resistencias que se han suscitado en el ámbito de educación regular e incluso entre los docentes de educación especial, los niños con discapacidad están siendo inscritos en los grupos regulares y son atendidos en ellos con o sin apoyo de maestros especialistas.

Una persona ciega no percibe la información igual que las personas normovidentes, es decir quienes ven normalmente. La deficiencia visual representa una dificultad bastante grande para recibir, procesar y almacenar información del entorno. Por medio de la visión se recibe un 83% de información, mientras que el oído recoge un 11 %, el olfato un 3.5% el tacto 1.5% y el gusto percibe el 1% de información del entorno, lo que deja en una clara desventaja a las personas con discapacidad visual frente a quienes ven normalmente.

Por ello es necesario realizar adaptaciones y modificaciones al currículo que se aborda en la escuela regular, y por supuesto, se deben hacer adaptaciones a los materiales y la forma de abordar los contenidos para facilitar al invidente su proceso de aprendizaje y evitar el verbalismo. Estas

adecuaciones curriculares al mismo tiempo que favorecen al ciego, lo hacen también con los demás alumnos, pues entre más sentidos intervengan en los aprendizajes más claro y significativo es el conocimiento adquirido.

A. ¿Y Cual es el Conflicto?

La cuestión es que existe un gran desconocimiento acerca de las estrategias metodológicas que posibiliten una adecuada integración educativa del niño ciego al Jardín de Niños Regular. Así pues este trabajo se plantea: ***Encontrar alternativas para resolver algunas de las dificultades metodológicas que se presentan en la integración de los niños con discapacidad visual al Jardín de Niños Regular.***

Con el afán de favorecer a los niños que están inmersos en este proceso educativo, y a las educadoras, que los tienen en su grupo ordinario.

Pensando que el tener alternativas metodológicas para atenderlos, les proporcionará herramientas para favorecer su desarrollo integral y no sólo buscar la socialización; y a través de esto se promueva también el reconocimiento de que todos somos diferentes y que debemos aceptar la diversidad, porque es posible dar a los niños con N.E.E. las mismas oportunidades que a cualquier otro niño, siempre que se tengan las

condiciones adecuadas para ello.

Esta dirigido a quienes se interesen por conocer algunas de las formas en las que pueden abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje con niños con discapacidad visual. Tiene como objetivos: acercarlos algunos elementos metodológicos que faciliten la Integración Educativa de estos niños a un grupo ordinario; disminuir o eliminar los miedos y prejuicios, y promover un cambio de actitud hacia la Integración Educativa.

Aspira proveer de algunas herramientas técnico-pedagógicas para facilitar el trabajo del docente y facilitar la participación del alumno con discapacidad visual y la de sus compañeros normoventes en este proceso.

B. Práctica Docente Real Y Concreta

En este momento el trabajo que se lleva a cabo en los grupos ordinarios en los que están integrados niños con discapacidad visual, implica un reto especial para los maestros regulares y especiales, ya que recién se inicia este proceso de integración.

En el preescolar, se deben realizar adecuaciones en los materiales de uso común, es conveniente que todos los portadores de texto se realicen en

relieve o con diversas texturas, y en braille, pues este será el lenguaje escrito que manejará el alumno con discapacidad visual y permitirá al mismo tiempo que los otros niños se familiaricen con la heterogeneidad de formas, modos y estilos de aprendizaje y de vida. Se debe buscar la forma de adaptar todos los materiales para que se adecuen a las necesidades del niño y a sus características específicas.

En este ciclo escolar 98-99, existen niños integrados en tres Jardines de Niños, cuentan con apoyo de la maestra especialista, de la Unidad Itinerante de Educación Especial, la apertura de las maestras de preescolar y los padres de familia, así como del Centro de Estudios para Invidentes (CEIAC), que presta diversos servicios: orientación a maestras y padres de familia, elaboración y adecuación de materiales, y estimulación múltiple a estos niños en horarios alternos a su asistencia al grupo ordinario.

Este proceso de aceptación a la diversidad implica cambiar estructuras en función a la forma en que fuimos enseñados de niños; además de la formación que se ha recibido en la preparación para ser docente, a este respecto, G. Ferry,¹ en el texto "aprender, probarse, comprender", habla de

¹ FERRY, Giles, "aprender, probarse, comprender" en Antología Proyectos de Innovación, UPN, p 45.

cuatro enfoques de formación: El funcionalista, el científico, el tecnológico y el situacional. Y de tres modelos teóricos, que lo sustentan, menciona que ninguna práctica puede construirse exactamente sobre uno de estos modelos, ya que la complejidad del funcionamiento de cualquier práctica implica una combinación de los mismos.

Este proceso de integración que se está viviendo, implica que los trabajadores de la educación nos acerquemos a las explicaciones teóricas que existe sobre la discapacidad que en este momento debemos atender en el grupo ordinario, y es necesario confrontarlo con la práctica que se está viviendo, esto es, realizar un vaivén entre la práctica y la teoría; que es parte del modelo centrado en el proceso. Y superar las ocasiones en que nos dejamos llevar por la sola observación de los resultados, cuando, nos ubicamos en el modelo centrado en las adquisiciones. Hoy por hoy, la Universidad Pedagógica Nacional nos permite aprender a reconocer las problemáticas que vivimos en nuestro espacio áulico, al hacerlo, analizamos nuestro quehacer docente, nuestros saberes y prácticas, y de esta forma, tomamos distancia en relación con ellas, observándonos como si fuéramos otro (actor-observador). Esto nos ubicaría en el modelo centrado en el análisis.

Cuando tenemos en nuestra aula un niño con discapacidad es

necesario conceptualizarlo como base y punto focal de nuestra práctica. El enfoque situacional, busca el aprendizaje significativo, incluyendo como base las experiencias previas, tomando en cuenta la situación particular del sujeto en ese momento y lugar, en función a quienes lo rodean, el docente debe comprender qué y cómo lo hace.

Este enfoque es una amalgama de cada uno de los citados modelos y enfoques, ya que se toman elementos de cada uno, enfatizando el Modelo centrado en el análisis. Pues, no es posible dominar todo lo que sucede en el espacio áulico, las interacciones entre alumnos-docentes-comunidad-autoridades son imprevisibles. Se pretende y se busca: saber analizar. Aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar.

Como se ha mencionado, la formación del docente dentro de la UPN, busca a través del Eje Metodológico, que el docente cuestione su quehacer, que busque el cambio de su práctica mediante proyectos viables. Y la forma de realizarlo es analizando el propio desempeño en el aula y los referentes teóricos que lo sustentan. Esto es posible bajo la perspectiva del enfoque situacional pues permite observar la problemática de las situaciones educativas dentro del espacio y tiempo áulico en donde se pueden examinar las interacciones que se llevan a cabo. Esto permite ampliar y enriquecer la propia experiencia y reconsiderar la relación con los niños, con la autoridad,

con la función de facilitador de conocimientos. Se pretende a través de experiencias dentro de la práctica que se tome conciencia del desempeño propio para ajustar conductas, superar miedos y tomar decisiones.

C. Enclave Histórico-Contextual.

“En México hay más de dos millones y medio de niños... con algún signo de discapacidad. De éstos, más de seiscientos mil no reciben ningún servicio educativo. Los servicios de educación especial atienden a poco más de trescientos mil niños.. Esto implica que alrededor de un millón ochocientos mil niños...con alguna discapacidad a existen a escuelas regulares sin recibir el apoyo de educación especial que probablemente necesitan. Evidentemente, la permanencia de estos niños en la educación regular se presenta en condiciones de gran desventaja”²

Actualmente, se tiene conocimiento de 49 niños con discapacidad visual detectados en la ciudad de Chihuahua, 36 integrados en escuelas regulares desde preescolar hasta profesional, 22 de ellos son atendidos por la Unidad Itinerante de Educación Especial, los otros 14 no reciben atención especial. Del resto 9 son atendidos en C.A.M. los 4 últimos no asisten a la escuela.³

² FONDO MIXTO Actualización, adecuación de materiales didácticos, en Antecedentes y justificación <http://www.fondomixto.org.mx>

³ Información proporcionada por Profra. Sara Iglesias (Unidad Itinerante) y Profra. Martha I. Arzate, (C.A.M. 23)

Con respecto a su ingreso a la escuela regular se ha decretado en el Artículo 41 de la Ley General de Educación la integración del niño con N.E.E. con o sin discapacidad al aula regular. También se habla de esto en la Ley Estatal de Educación en los Artículos 69 al 75. Además existen Planes y Proyectos de Integración que en teoría parecen sencillos.

Sin embargo, no es tan simple, se requiere de mucha buena voluntad por parte de cada uno de los participantes: familia, maestros, directivos y por supuesto el educando. Y no sólo teorías escritas o modelos copiados de otros naciones o de leyes que normen esta integración. Más aún, hace falta preparación e información. Sin estos elementos la Integración Educativa no será una realidad, sólo será una inserción física, sin resultados positivos.

Para favorecer la sensibilización de los docentes con respecto a la Integración Educativa se han realizado a nivel nacional modificaciones en el marco jurídico, en respuesta a las transformaciones que se están suscitando en el ámbito internacional. Asimismo en los curriculum de formación del Estado, existe una línea específica en la UPN de Integración Educativa, dándosele la misma importancia que a las líneas de Educación Preescolar, Primaria y Gestión Escolar, además en las

Escuelas Normales se imparten materias que abordan esta problemática.

En 1990, en Jomtien, la UNESCO y varios países analizaron, los cambios precisos para favorecer el enfoque de la educación integradora, definiendo principios, política y práctica para atender a los niños con N.E.E.

En 1992 en Venezuela, se formularon varias recomendaciones:

- ◆ Reafirmar el derecho a la educación sin discriminación, mediante una legislación adecuada.
- ◆ Fortalecer el sistema educativo, diseñando estrategias de ampliación de cobertura. Propiciar una mayor coordinación intersectorial e institucional.
- ◆ Transformar los servicios de educación especial como apoyo a la educación regular.
- ◆ Fomentar el intercambio de experiencias entre los países para conocer el avance de la Integración Educativa, difundiendo logros, problemas, y estrategias empleadas.
- ◆ Establecer currículos flexibles y sistemas de evaluación viables en respuesta a la población con N.E.E.
- ◆ Capacitar y procurar la formación de magisterio para la atención pedagógica de los alumnos.⁴

⁴ SEP La gestión participativa en Cuadernos de Integración Educativa No 6 Proyecto General de Educación Especial Pautas de Organización” p 5

Esto quiere decir que la educación especial deja de entenderse como una educación distinta para alumnos diferentes para transformarse junto con la escuela regular, conformando una educación para la diversidad, y así poder responder a las necesidades particulares de todos y cada uno de los alumnos.

En 1994 se efectuó la Conferencia Mundial sobre N.E.E. en Salamanca, España. Se aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las N.E.E y un Marco de Acción, documentos que son un consenso sobre las orientaciones acerca de los cambios que fortalecen el principio de integración y la necesidad de lograr una escuela para todos, esto es escuelas que celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las N.E.E.

Destacan las siguientes consideraciones:

1. Compromiso con la educación para todos, dentro de la escuela regular.
2. Reconocimiento del derecho fundamental a la educación para todos, independientemente de sus características y del diseño y aplicación de los sistemas y programas educativos que consideren dichas y necesidades.
3. Orientación integradora como medio eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, construir una sociedad integradora.
4. Dar prioridad al presupuesto, políticas y legislación que favorezcan los procesos de atención e Integración

Educativa, social y laboral de las personas con N.E.E. 5. Creación de los mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación.

En 1996 en Viña del Mar, Chile, se realizó una reunión. Con los mismos objetivos, proponiendo una introducción de reformas en los sistemas educativos de los países latinoamericanos.

En cuanto a México, se considera que la Educación Especial inicia en 1867, con la creación de la Escuela Nacional de Sordos, posteriormente la de Ciegos; y a partir de entonces se establecieron diferentes servicios para atender las N.E.E.

En 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial. Posteriormente iniciando las primeras experiencias de integración, se crean los grupos integrados, con niños repetidores de primer grado, más tarde, los Centros Psicopedagógicos y posteriormente, los grupos integrados "B", así como los grupos C.A.S. (niños con capacidades y aptitudes sobresalientes).

Es hasta 1990 que se inician algunos modelos de integración en algunos estados de la República Mexicana. En 1992 la Dirección General

de Educación Especial plantea un programa de integración en cuatro modalidades: 1. Atención en aula regular. 2. Atención en grupos especiales dentro de la Escuela Regular. 3. Atención en centros de Educación Especial. 4. Atención de niños en situación de internamiento.

Y para ello se crean los centros de orientación para la Integración Educativa, cuyas funciones eran: **a)** Dar a conocer al personal de Educación Especial el programa de Integración Educativa. **b)** Brindar información sobre Integración Educativa al personal de educación regular, para favorecer la integración de los sujetos con N.E.E. **c)** Llevar a cabo el programa de sensibilización sobre Integración Educativa. **d)** Difundir en la comunidad en que consiste la Integración Educativa. **e)** Llevar a cabo el proceso de integración, entre otras cosas. Sin embargo, aparentemente estos centros no realizaron su labor eficazmente pues, aún hoy, muchos docentes de preescolar y primaria regular, desconocen lo que es la integración, sus principios, objetivos y los procesos que implica.

En 1992, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Se profundiza y puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo Nacional para elevar la calidad de los servicios educativos estableciendo ejes de política a seguir, con compromiso del Ejecutivo Federal, los Gobiernos Estatales, y el Sindicato Nacional de los Trabajadores

de la Educación.

En consonancia con lo anterior, en 1993 se modifica el Artículo 3º Constitucional; y la Ley Federal de Educación fue sustituida por la Ley General de Educación. Con estas modificaciones se preserva la obligación del estado a impartir educación laica y gratuita, se amplía la obligatoriedad a la educación secundaria y preescolar. Se considera educación básica estos tres niveles, así como las modalidades de educación inicial, especial y de adultos

En la Ley General de Educación se reglamenta acerca de la equidad educativa y de la participación social, reconociendo el papel protagónico del magisterio. Se le da el reconocimiento legal a la Educación Especial, su definición, orientación y la no exclusión de poblaciones o individuos independientemente de sus características.

Además la Dirección de Educación Especial elaboró el Proyecto General para la Educación Especial en México, y sus puntos esenciales son:

- *Terminar con un sistema de educación paralelo.*
- *Asumir la condición de modalidad de Educación Básica: Preescolar, primaria y*

secundaria. ● *Operar bajo criterios de la nueva concepción de calidad educativa.* En cuanto a: relevancia, cobertura, eficiencia y equidad, ofrecer la atención a la demanda, sin exclusión por género, etnia, N.E.E. etc.

● *Operar con el Modelo Educativo.* Recordando los modelos de atención en los servicios de educación Especial, que han evolucionado desde el asistencial y el terapéutico hasta el educativo. Aunque cabe mencionar que, los tres modelos aún subsisten. ● *Establecer una gama de opciones para la Integración Educativa.* “no se trata de cancelar los servicios de educación especial”⁵...sino de establecer opciones de integración, de los alumnos con N.E.E. a los ambientes mas normalizados posibles, bajo programas de apoyo y seguimiento, para alumnos, maestros y padres de familia

A partir de 1994 se implementan las unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), creadas para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con N.E.E. dentro de la escuela regular, favoreciendo su integración.

Dentro del apoyo que brindan se contempla la atención a los alumnos, personal docente y padres de familia mediante: intervención psicopedagógica, canalización y solicitud de otros servicios. Los Centros de

⁵ SEP. Ibídem p 10

Intervención Temprana y las Escuelas de Educación Especial se convirtieron en Centros de Atención Múltiple (C.A.M.).

En 1995 se crea el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, mismo que plantea libertades educativas con un criterio equitativo de justicia, que se integre en la educación básica a los menores con discapacidad mediante estrategias y acciones a favor de la equidad. Y se crea el Programa Nacional de Acción a favor de la Infancia 1995-2000 en donde se concretan y comprometen acciones, objetivos y metas para la compensación de igualdad de oportunidades básicas de la población infantil.

El cuaderno de Integración Educativa No 6⁶, menciona que en el D.F. en el ciclo escolar 1993-94 se ofrecieron talleres de actualización y preparación con el personal directivo, de apoyo y docentes: mediante talleres de actualización y preparación. También habla de que se adoptó el currículo de Educación Básica a partir del ciclo 95-96, en todos los Servicios Escolarizados de Educación Especial. Igualmente se desarrollaron los cursos-taller para las escuelas de Educación Especial, Centros de Intervención Temprana y de Capacitación de Educación Especial para el manejo del currículo y las adecuaciones curriculares necesarias.

⁶ SEP Ibídem p 14

En este documento elaborado en 1996, en ninguno de los apartados se menciona al personal de Educación Regular, no se habla de orientación, capacitación y/o información para ellos.

En la ciudad de Chihuahua, se ofrecieron talleres parecidos dirigidos a los docentes que laboran en Educación Especial. Los niveles de Secundaria, Primaria y Preescolar, incluidos los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) no se tomaron en cuenta.

A pesar de todo, y a propósito de la Integración Educativa de invidentes,

“Desde el año de 1900 en que se realiza la primera experiencia de integración, en Chicago, y principalmente a partir del año 1955, se han aplicado programas de integración escolar con resultados exitosos, en todo el mundo: con escuelas especiales funcionando en el lugar o sin ellas, con o sin respaldo legal, con personal altamente capacitado o sin él...no existe un único modelo válido aplicable a todos los lugares, cada país, región, y comunidad tiene características propias, que demandan un programa con modalidades adecuadas a esa realidad,... a los niños discapacitados visuales y hacia su posibilidades de integración en escuelas comunes con su pares que ven sin desarraigarlos de “su” lugar.”⁷

“Muchas instituciones de Educación Especial han realizado esta labor de integración de diferentes maneras y con sus propios recursos aunque

⁷ PICCIONE Lucía, “Hacia la Integración Escolar”. Instituto “Hellen Keller”. P15

sus experiencias no han sido documentadas.”⁸

Por ejemplo la Escuela para Ciegos y Débiles Visuales “Benito Juárez”, (hoy C.A.M. 23), de Chihuahua, promovió desde hace más de 20 años, la integración de sus alumnos a las escuelas regulares, desde preescolar hasta secundaria y en algunos casos en niveles superiores. Esta integración se realizaba por acuerdo entre los maestros de educación regular y los de educación especial, siendo esto totalmente voluntario, con una gran disposición de ambas partes: una de recibir y atender al alumno y la otra de apoyar y asesorar al maestro de escuela regular. Todo ello con bastante éxito. Dos de estos casos son representativos: una exalumna quien es ahora promotora y directora general del Centro de Estudios para Invidentes A.C. (CEIAC) y otra es miembro de la planta docente del CAM 23 y del CEIAC.

El Jardín de Niños "Eva Sámano de López Mateos" ubicado en las calles 28 y 14 de Julio en la colonia Guadalupe, en la ciudad de Chihuahua. Cuenta entre sus alumnos con un niño discapacitado visual.

⁸ UPN. Panorama histórico y filosófico de la atención a las N.E.E. en Antología complementaria. Educación e integración. p 9

Este Jardín de Niños fue construido con la ayuda y participación de los vecinos de la comunidad y del Gobierno Estatal, mediante un Patronato en el terreno donado por el Sr. Juan J. Flores Valverde. Fue inaugurado en Octubre de 1964 por Doña Eva Sámano de López Mateos, como guardería y Jardín de Niños. Después, la guardería fue trasladada a la colonia campesina, quedando como Jardín de Niños, con el mismo nombre.

El nivel económico y social en este sector es muy variado. Aunque predomina el nivel medio. Existen en torno al Jardín diferentes comercios: abarrotes, farmacias, tortillerías, fruterías, estudios fotográficos, ferreterías, carnicerías, estilistas, zapaterías, bancos, una radiodifusora, un hospital y una unidad de bomberos, así como una escuela primaria. Todo esto provee al sector de los servicios que la comunidad requiere. Asimismo, el sector cuenta con: agua potable, energía eléctrica, luz mercurial, drenaje, alcantarillado, pavimentación, teléfono, limpia, transporte.

El aspecto general del Jardín es bueno, recientemente se le realizaron algunas modificaciones: cuenta ahora con seis aulas, espacio para música y movimiento, una bodega para material, dos baños colectivos, un espacio para la Unidad de Apoyo, además de la dirección y dos patios de recreo.

Mas adelante se mencionaran las características del grupo al que asiste Carlos Alberto Velázquez Acuña, el alumno invidente.

A finales del el ciclo escolar 1996-97, se presentó la madre de un niño ciego para solicitar que se le inscribiera en el Jardín. Esto provocó conflicto entre las profesoras, pues, inicialmente ninguna de ellas deseaba tenerlo en su grupo argumentando que: "no se tenían los elementos técnico-pedagógicos para atenderlo debidamente", "los niños seguramente lo agredirían", "no se sentían capaces de cuidarlo, ya que pobrecito, no veía", "tenerlo en su grupo provocaría lastima de otros niños".

Se habló de la Ley General de Educación que menciona en su Artículo 41, que la educación especial está destinada a individuos con discapacidad transitorias o definitivas, que se debe procurar atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyendo orientación a los padres, así como a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con N.E.E.

El personal fue visitado por algunas maestras de Educación Especial, quienes ofrecieron una platica de concientización, conceptos básicos de lo que es un ciego, su desarrollo, particularidades de su

proceso de aprendizaje, así como algunas estrategias para apoyar a la educadora en el trabajo con el niño. La profesora de la Unidad Itinerante, estableció el compromiso de visitar con frecuencia a la educadora para apoyarla.

La decisión de aceptar al alumno fue tomada por consenso de todo el personal. Lo recibió la educadora Carmen Morquecho, en un segundo grado. El personal solicitó que se hiciera efectivo el apoyo ofrecido, y la colaboración de la familia para elaborar los materiales que el niño necesitara.

D. Paseos desde la teoría: Lo que algunos estudiosos han dicho sobre estos aspectos

El Jardín de niños representa la primera instancia educativa que permite al pequeño ampliar sus experiencias, conocimientos y enriquecer su marco de relaciones favoreciendo así su desarrollo de una forma armónica e integral. A través del conocimiento de su propio cuerpo y sus capacidades de acción. De relacionarse con los demás mediante distintas formas de expresión y de comunicación. Observando y explorando su entorno natural, familiar y social. Adquiriendo progresivamente una autonomía en sus actividades

habituales.

Esto a través de 4 dimensiones: afectiva, social, intelectual y física. Las dimensiones afectiva y social surgen a partir de las relaciones con los demás y de los aspectos culturales, sociales y naturales. La intelectual es aquella donde se concibe a la inteligencia como una construcción progresiva que se va dando al interactuar conforme a sus experiencias con las personas, objetos, la naturaleza y la cultura. La dimensión física, abarca: movimientos, habla, acción, comunicación, experimentación, etc.

Es importante que el Jardín de Niños, considere todos los aspectos del niño. Para ello, es necesario brindar un ambiente de seguridad y confianza, que le permita expresar sus gustos, disgustos, ideas y sentimientos; y a la vez ponerlo en contacto con diversas formas de expresión, involucrando todos los aspectos de su desarrollo como fuente importante para la construcción del conocimiento.

Si se conceptualiza el aprendizaje como un proceso mental por medio del cual el niño descubre y construye el conocimiento a través de las acciones y reflexiones que hace al interactuar con aquellos objetos, personas, fenómenos y situaciones de su entorno que

despierten su interés. Entonces es labor del preescolar, proporcionar oportunidades para que el niño pueda poner en juego todas sus habilidades, destrezas y conocimientos previos, así como su estilo y modo de aprendizaje particular, pues es de esta forma como se apropiará de su medio, descubriendo las cualidades y propiedades físicas de los objetos que posteriormente podrá representar con símbolos.

Piaget⁹ considera que el desarrollo cognoscitivo se organiza en periodos:

- ✧ Sensoriomotor (hasta los 2 años)
- ✧ Preoperacional (2 a 7 años)
- ✧ Operaciones concretas (8 – 12 años)
- ✧ Operaciones formales (11-15 años).

El orden de estos períodos es siempre el mismo, aunque las edades son sólo aproximaciones. Cada uno de ellos tiene estructuras originales que los hace distintos a los demás. Cada uno de ellos sirve de base para el subsecuente, sin que desaparezcan por completo los modos de pensamiento anterior. "Cada estadio constituye... una forma particular de equilibrio y la evolución mental se efectúa en el sentido

⁹ DICCIONARIO ENCICLOPEDICO DE EDUCACION ESPECIAL, p 1597

de una equilibración cada vez más avanzada"¹⁰ En la etapa preoperacional, en que se encuentran los niños preescolares, es característico la utilización de la función simbólica, que presenta tres manifestaciones esenciales: la representación, el juego simbólico y el dibujo o expresión gráfica, además de la comunicación verbal.

Esto permite al niño actuar sobre las cosas no sólo de un modo material, sino también simbólicamente, pudiendo así reconstruir sus adquisiciones anteriores, elaborar los datos que le llegan por los sentidos y organizar y categorizar la realidad. El lenguaje verbal, las imágenes gráficas o mentales, la imitación diferida son instrumentos de los que se vale el niño en esa elaboración de la realidad en el plano de la experiencia mental. El juego simbólico se percibe con claridad en casi cada una de las actividades del niño. Así una piedra se convierte en un carro y un árbol en una fortaleza.

Piaget¹¹ explica el desarrollo de la inteligencia en función a cuatro factores importantes:

¹⁰ PIAGET, Jean. El desarrollo mental del niño. En El niño preescolar: desarrollo y aprendizaje. Antología Básica UPN. p 10

¹¹ GONZALEZ Salazar, J. Carmen. "Como educar la Inteligencia del Preescolar". P 17.

- a) maduración
- b) experiencia,
- c) transmisión social
- d) proceso de equilibración

Se centró más en los procesos internos del niño para construir sus esquemas de conocimiento (interiorizaciones de las acciones o formas de organizar el pensamiento). Sin embargo, no dejó de lado las interacciones *niño - personas de su entorno*, ya que estas proporcionan la fuente de desarrollo de la conducta voluntaria del niño.

Por su parte, Vygotsky,¹² considera que, si bien, este proceso es importante, es fundamental el hecho de participar en sociedad para construir estos esquemas. Propone los conceptos de:

Nivel evolutivo real, o Zona de desarrollo real "el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecidos como resultado de ciertos ciclos evolutivos."¹³, es decir, la actividad constructiva del niño desde un nivel de lo que puede realizar por sí solo.

¹² VYGOTSKY, L.S. Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación. En Antología Básica UPN. El niño preescolar: Desarrollo y Aprendizaje. P 22

¹³ ídem.

Zona de desarrollo próximo .- Constituido por las acciones que el niño puede realizar con ayuda, con un "andamiaje", que es proporcionado por otra persona, puede ser un adulto u otros niños. "Es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz".¹⁴

Zona de desarrollo potencial: lo que el niño podría llegar a hacer solo. Así establece el desarrollo cognitivo como una manera de potencialidades, dado por la conexión intelectual del sujeto con funciones superiores, resultantes de una relación sobre los objetos sociales.

Menciona que la imitación de acciones es muy valiosa, pues un individuo puede imitar sólo lo que está presente en el interior de su nivel evolutivo. Un niño puede imitar cosas que superen sus capacidades; y en colectividad pueden realizar acciones que individualmente no es capaz de lograr.

Para él y sus seguidores el aprendizaje es capaz de despertar procesos evolutivos interiores que operan en tanto se interactúe

¹⁴Ibídem p 23.

cooperativamente con otros sujetos, cuando estos procesos se internalizan, esto es, cuando pasan al plano de su mente, se convierten en logros del desarrollo de cada individuo. Cuando se habla de un niño ciego, esta cooperación es una parte fundamental para su aprendizaje, pues con ayuda de otros niños logrará acercarse a los comportamientos usuales de los niños de su edad, desarrollará nuevas habilidades que le permitan desenvolverse igual a sus compañeros, y a su vez, él podrá proveer de estrategias nuevas y diferentes, a sus condiscípulos de forma que enriquezcan sus habilidades sensoriales y encuentren otras formas de hacer las cosas.

De acuerdo con Vygotsky toda función del desarrollo cultural del niño aparece dos veces: en el nivel social, entre personas (interpsicológico) y más tarde en el nivel individual, en el interior del niño (intrapsicológica). El niño no copia los pensamientos de otros, tiene que construir sus propios conceptos y para ello recurre a su propio conocimiento anterior. En la medida que el niño ciego conviva con niños normoventes podrá internalizar conductas, maneras y aprendizajes que de otra forma no podría adquirir.

Algunas de las características del pensamiento preoperatorio son:

Centración, esto es, la "Tendencia a seleccionar y atender... un sólo

aspecto de la realidad, no siendo...capaz de coordinar diferentes perspectivas y/o compensar varias dimensiones de un objeto determinado" ¹⁵

Egocentrismo: ilustra como el niño no puede descentrarse de sí mismo y considera que su percepción es absoluta. No toma en cuenta los puntos de vista ni las necesidades de otro, pues todo gira alrededor de sus ideas y necesidades inmediatas.

La característica de Yuxtaposición, explica como un niño es incapaz de hacer un relato coherente. Trata de explicar mediante afirmaciones fragmentarias e incoherentes, sin conexiones causales, temporales o lógicas.

El Animismo, es el dar vida y conciencia a los cuerpos inanimados. El realismo del pensamiento infantil es la indiferenciación entre el mundo psíquico y el físico, entre las experiencias subjetivas de los pensamientos, deseos etc. Y los hechos objetivos con los que se relaciona.

¹⁵ ENCICLOPEDIA DE LA EDUCACION PREESCOLAR, Tomo I. P 257.

Piaget, aparte de hablar sobre el desarrollo del pensamiento, también hace aportaciones sobre el desarrollo moral y social.

El desarrollo moral, va evolucionando a través de diversos estadios. Se desarrolla desde una moral basada en la presión adulta (heterónoma); y evoluciona hacia una moral de la cooperación y autonomía (autónoma). Misma que se construye gracias a los contactos sociales.

La coerción que ejercen los adultos y el egocentrismo se refuerzan; al superar el egocentrismo y al aparecer conductas cooperativas y autónomas surge el respeto mutuo y se inicia el cambio de la heteronomía a autonomía.

Este proceso de socialización es favorecido por el Juego, que además contribuye al florecimiento de todos los demás aspectos de desarrollo del niño.

El juego es "una forma de expresión mediante la cual el niño desarrolla sus potencialidades y provoca cambios cualitativos en las relaciones que establece con otras personas, con su entorno espacio temporal, el conocimiento de su cuerpo, su lenguaje y en general en la

estructuración de su pensamiento".¹⁶ Es una actividad física y mental fundamental en la vida de los hombres, posibilita el desarrollo armonioso de cuerpo y de la personalidad.

El desarrollo infantil está directamente vinculado con el juego, ya que, por medio de él, se inicia de manera agradable el contacto con la realidad y se comienzan las relaciones sociales. Asimismo, ofrece la posibilidad de ser y estar activo frente a la realidad. El niño juega para aprender, conocer y dominarse a sí mismo y al mundo. Este le permite expresar sus sentimientos: agresividad, angustia, temor, amor, etc. y favorece el desarrollo de su motricidad y de la percepción sensorial, además de ayudar al desarrollo de las facultades intelectuales, a la desarrollo de hábitos y normas de comportamiento y así como de habilidades. Todo ello lo convierte en un factor esencial en la educación de los niños, por lo que debe retomarse como un elemento indispensable para el proceso de aprendizaje y educación integral que se debe ofrecer en la escuela tanto para niños normales como para aquellos que tienen alguna discapacidad.

Por otra parte es importante recordar que cuando el niño llega a la escuela trae consigo aprendizajes que ha adquirido a lo largo de su vida, sus

¹⁶ El juego principal actividad del niño preescolar, en Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños. p 22

experiencias anteriores le permiten hipotetizar sobre las cosas que ve en su entorno, y enfrentarse a los conflictos que se le presentan. Así pues, entre más enriquecedor sea su ambiente, muchas y mejores experiencias obtendrá y esto favorecerá su proceso de aprendizaje en general. En casos de privación ambiental, corresponde al Jardín de Niños proveerle de experiencias, interesantes, cercanas a su realidad y necesidades.

Los niños con discapacidad visual generalmente son poco estimulados, y además sus experiencias son significativamente distintas a las del resto del grupo, sin embargo es importante que sean tomadas en cuenta, valoradas y aprovechadas para los sucesivos aprendizajes, tanto del niño invidente como del resto del grupo.

Dentro del aula, docentes y niños conviven e interactúan, Cecilia Martínez Díaz¹⁷ reconoce algunas formas de interacción que se dan en el aula: 1. Formas de ayuda entre ellos; 2. Formas de exhibir conocimientos y 3. Confrontación de ideas.

A través de esas interacciones se abordan los contenidos, que

¹⁷ MARTINEZ D. Cecilia. ¿Cómo aprenden los niños de otros niños? En Antología Básica UPN "Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita en el Preescolar. P 68

comprenden todos los aprendizajes que el alumno debe alcanzar. Al elegir estos contenidos se deben tener presentes los objetivos del programa y lo que se desea conseguir. Existen diversos tipos de contenidos:

1. Los que proceden del niño, de su vida personal y familiar, en los que va implícita su identidad, experiencias y sentimientos. A través del juego el niño puede expresar todo esto, el juego es su lenguaje.
2. De carácter social y cultural. El niño tiene ideas, comportamientos, costumbres y lenguajes diversos, pues es miembro de una sociedad.
3. De áreas de conocimiento (matemática, lengua oral y escrita, etc.). Esta es la pedagogía más visible, en la que se reconoce la legitimidad de la transmisión social de la cultura heredada.
4. Procesos de desarrollo, normas, valores y actitudes, habilidades o herramientas del pensamiento. Esto es el desarrollo de la autonomía y la creatividad, mediante todo lo anterior.

Todo ello enmarcado dentro del trabajo por proyectos, que propone el PEP'92. Esto permite al niño mayor cantidad de interacciones al trabajar en equipos, de forma grupal e individualmente, de ésta forma

pone en juego todos sus conocimientos previos, adquiridos por sus diversas experiencias; el trabajo con otros le permite comunicarse y ayudarse, socializando sus conocimientos, así construye nuevos conceptos de manera colectiva.

Los aprendizajes en el aula son provocados por los niños y por el docente. Los niños aprenden de otros niños, en un marco de ayuda entre iguales, a través de las interacciones que establecen. El intercambio verbal es una constante importante durante las interacciones de los niños, aunque no el único.

Se debe propiciar el ambiente favorable para que se den estos intercambios, esto favorecerá grandemente la integración real de los niños con discapacidad, en el caso de los alumnos con discapacidad visual, el elemento verbal es fundamental, pero no se puede dejar de lado el aspecto concreto en estas interacciones. Los niños intercambian, corrigen y discuten sus puntos de vista mientras trabajan en equipo. Aprenden observando de otro, ponen en juego sus conocimientos. No sólo los propios del individuo sino aquellos que construye en lo social.

Lo importante es tener la concepción de un contenido, dinámico, complejo e interesante. Al niño como sujeto participante, con diversos

papeles de acción: preguntar, afirmar, dudar, crear, proponer, decidir, juzgar y opinar, poseedor de saberes e ideas propias. Y el participar nosotras de una forma activa: ayudando, observando, ofreciendo soluciones, coordinando etc.; asumiendo que el espacio o los materiales pueden ser empleados en función de las necesidades del grupo.

Es parte de la función docente el conocer al niño lo más posible, en general y en lo individual para así favorecer su proceso de aprendizaje, proporcionando experiencias que le permitan tener conflictos y crear necesidades tales que lo obliguen a entrar en acción, de tal modo que deba buscar respuestas a sus interrogantes para restablecer su equilibrio, preferentemente mediante el juego.

En el caso de niños con discapacidad visual, es muy importante fomentar su autonomía, los otros niños poco a poco, con su desarrollo natural, con la observación que realizan día a día, y los apoyos que reciben mediante diversas fuentes: televisión, sus padres, hermanos, compañeros, etc. Lo irán adquiriendo paulatinamente, sin embargo, cuando se convive con un niño que presenta alguna discapacidad se puede caer en el error de sobreprotegerlo y no dejarle correr riesgos, incluso se le llega a negar, la posibilidad de desarrollar actividades cotidianas y sencillas como ir solo a tomar agua o al baño. Es imprescindible estar consciente de que no se debe

hacer por él, lo que él pueda hacer por sí mismo.

El tener presente todos estos elementos es importante para el desarrollo real de una Integración Educativa de niños con alguna discapacidad. Sin embargo, esto aparenta ser un reto mas allá de nuestras posibilidades. Esto nos lleva a preguntarnos, cómo debe ser un maestro de una escuela integradora, y que características debe poseer.

El maestro innovador es quien tiene una actitud crítica con respecto a su práctica y se autoevalúa para mejorarla, con una actitud de investigación para planificar y realizar acciones con iniciativa y madurez. Se conceptualiza como promotor del aprendizaje del alumno, considera la participación activa de éste, como constructor de sus esquemas mentales y sus relaciones. Trata de fomentar la autonomía, procura asegurarse de que las cosas tienen sentido desde el punto de vista del niño. Cuida el no destruir la confianza del alumno en sus propias ideas o en su propia capacidad de imaginarse cosas, por ello toma en cuenta los intereses reales del educando y no impone sus ideas. Busca nuevos caminos para lograr los objetivos propuestos.

Sabe la importancia que tiene la afectividad en este proceso de conocimiento y no separa lo intelectual de lo afectivo, conoce a sus alumnos: que les interesa, atrae, gusta o disgusta, sus estilos de aprendizaje.

Realiza ajustes de ayuda pedagógica: proporcionar información, ofrecer modelos de acción a imitar o formular indicaciones y sugerencias. Busca contribuir con el aprendizaje significativo.

Todo esto se puede resumir, desde mi punto de vista a: promover el aprendizaje significativo mediante ajustes de ayuda pedagógica, siempre respetando al alumno como individuo autónomo, con intereses y necesidades específicas, capaz de lograr las metas que se propone. Con una actitud crítica y reflexiva, y disposición al cambio.

Además toma en cuenta, la diversidad; admite que existen diferentes caminos para acceder a los aprendizajes escolares. Sabe que cada uno en su interacción con el medio ha creado una forma particular de aproximarse a los objetos de conocimiento, sus intereses, motivaciones, actividades, experiencias varían conformando así un estilo de aprender.

Tiene una postura realista y profesional sobre la aceptación de las N.E.E. Es capaz de brindar ayuda, a un niño con alguna discapacidad, facilitándole aquello que necesita y no supliéndolo. Sabe que hacer por él, sabe también lo que el niño puede hacer por sí mismo y no lo limita aún más. Observa qué es lo que realmente necesita y la forma de ayudarlo. Cuando se equivoca lo apoya con naturalidad y discreción. Le da confianza mediante

una mirada o un contacto, expresando: "tú si puedes". No lo enfrenta al fracaso, se asegura que comprenda la dinámica de la actividad, posibilitando su ejecución a través de alguna adaptación.

Fomenta la organización por equipos o binas, por que esto facilita una atención individual a quienes lo requieren. Permite al niño con N.E.E. sentarse con compañeros que se muestren amigables y tranquilos; desarrolla la colaboración pero no permite al grupo la sobreprotección.

Hace participes a los padres del proceso enseñanza- aprendizaje, Trata de conformar un verdadero equipo, estableciendo acuerdos con ellos y con su alumno sobre las ayudas, exigencias, actitudes, etc.

Además se reúne con el resto de los maestros para: Intercambiar material; pedir opinión de los demás y evaluar acciones, entre otras cosas.

Todo esto se enmarca en una escuela integradora, pues no es posible que un solo maestro se haga cargo de todas las responsabilidades que conlleva el aceptar un niño con discapacidad en la escuela, por lo que se requiere que la escuela se transforme en: UNA ESCUELA INTEGRADORA.

“Satisfacer las N.E.E. en escuelas regulares...implica modificar la organización y gestión escolar, fortalecer el proceso educativo, las adaptaciones curriculares y el mejoramiento de la práctica docente, para así responder a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos; requiere, asimismo el reconocimiento de este tipo de diversidad como algo que debe respetarse y alentarse mediante el trabajo en equipo, pero sin dejar de reconocer las capacidades individuales”.¹³

Hablar de una educación para la diversidad significa aceptar que todos los niños tienen el derecho de aprender y pueden hacerlo si se les proporciona un ambiente estimulante para impulsar aprendizajes significativos. Para ello es necesario conocer las fortalezas, debilidades, capacidades y discapacidades de los alumnos para proporcionar ambientes de aprendizaje adecuados para todos, independientemente de su discapacidad. Esto es, abrir un espacio donde sea posible practicar distintas formas de aprender y adquirir nuevos conocimientos.

El desarrollo de todos los niños, en particular de aquellos con N.E.E., depende en gran parte de que exista la mayor colaboración posible. Por lo tanto, es fundamental crear mecanismos de coordinación que propicien la participación de diferentes instituciones, como son, aquí en Chihuahua: la Unidad Integradora del sistema federalizado, específicamente, con la maestra encargada del área de discapacidad

¹³ SEP. Menores con discapacidad y N.E.E. Biblioteca para la actualización del maestro. P 4

visual, el CEIAC, el preescolar regular, el club de leones, y el colegio de médicos (oftalmólogos).

Una escuela integradora expresa sus objetivos como valores, habilidades y actitudes a desarrollar. Permite organizar tiempos flexibles ajustados a las características del grupo. Tiene conciencia de que todos aprendemos de todos. Promueve las adaptaciones curriculares empleando estrategias para la participación grupal, así como la planeación de acuerdo a las características del grupo. Promueve el trabajo cooperativo, reconoce al maestro especialista como colaborador y no como responsable único del niño con discapacidad.

Dentro de esta escuela integradora es importante recordar que ser maestro de un alumno con discapacidad visual, conlleva un gran reto, el superar los propios esquemas visuales para establecer unos nuevos y variados en los que intervengan los demás sentidos; así como poner en juego creatividad, imaginación y conocimientos adquiridos.

Requiere fundamentalmente no considerar al ciego como un vidente que no ve. Evitar darle lo que no puede usar, y brindarle al mismo tiempo las oportunidades necesarias para poner en juego su equipo sensorial y contribuir al uso óptimo del mismo. Buscando de esta forma su aprendizaje

significativo, ya que ser ciego supone una estructura sensorial diferente por la utilización de recursos que a los videntes les resultan superfluos, implica también una actitud psicológica diferente, por lo que respecta al mundo físico y al ser humano, esto redundará en una estructura intelectual específica, y diferente. Su manera de adquirir información es diferente de la del niño que ve, sus habilidades de razonamiento también pueden ser diferentes.

En cuanto a su desarrollo cognitivo, se puede aclarar que: los niños con discapacidad visual, aún con una inteligencia normal, suelen tener un retraso importante en su desarrollo psicomotor y del lenguaje, cognitivo y social. Esto se debe a que la carencia o limitación en la vista reduce enormemente su comprensión e interacción con lo que le rodea.

Con respecto al lenguaje, es importante mencionar que muchos niños ciegos presentan ecolalia; esto es, repiten las palabras que se les dicen, sin entender su significado, porque les cuesta trabajo comprender la función interactiva de lenguaje. También se les dificulta ubicarse en el diálogo y se refieren a sí mismos en tercera persona: "Armando quiere agua", en vez de hacerlo en primera persona "Yo quiero agua".

Aunque la adquisición del lenguaje es difícil, generalmente al llegar a la etapa escolar ya han logrado un desarrollo adecuado a

su nivel de inteligencia. Un buen consejo al dirigirnos al niño ciego, es empezar a hablarle mientras nos acercamos para evitar sobresaltos.

Es importante aprovechar todas las situaciones de la vida cotidiana para que él aprenda, y lo mejor es un enfoque multisensorial, es decir, usar los sentidos restantes para dar significado a las palabras.

El lenguaje es una parte primordial en la educación del alumno con discapacidad visual, pero se debe estar atento para evitar, el verbalismo.

Cuando no se toma en cuenta la diferencia existente entre una persona ciega y una normovente, puede cometerse el error de enseñarle sólo conceptos visuales y su empleo. Al enseñarle estos conceptos, si él tiene un dominio verbal sobre ellos, pareciera que existe un paralelismo entre él y el vidente. No obstante esto es verbalismo, es decir, la inclinación verbal del ciego en toda situación que exige el uso de conceptos abstractos no comprobados en experiencias concretas.

En contraparte, educar al ciego implica enseñarlo a aceptar su ceguera y a vivir con ella, obteniendo de la vida lo mejor que ésta pueda ofrecerle; es necesario dirigirlo hacia el empleo de todas sus facultades y medios a su

alcance para conocer, captar y comprender el mundo que le rodea.

La ceguera no sólo es una limitación de la adquisición de imágenes visuales, también limita la movilidad, y por consiguiente la experimentación constante y consciente del sujeto. Esta limitación, lleva con frecuencia a encontrar entre los ciegos una tendencia a emplear palabras o expresiones de contenido puramente visual (verbalismo), sin sentido para ellas.

Custforth¹⁹ señala que el propósito fundamental del verbalismo es lograr la aprobación social. Porque es común que, social y pedagógicamente se espere que los ciegos aprecien las cosas, no como las experimentan ellos mismos, sino como se les enseñan que las experimentan los demás. Esto, por supuesto es un desacierto.

Pues, "Si al educar al ciego se dejan de lado sus experiencias sensoriales y se trata de suplir éstas con expresiones y conceptos visuales, se desvirtúa su educación,... se lo lleva a construir su mundo en base a palabras, ideas e imágenes, prestadas. sin tener en cuenta sus propias y ricas posibilidades adquisitivas".²⁰ Por el contrario lo concreto evita que el

¹⁹ CUSTFORTH. Thomas. Importancia del material didáctico en el trabajo escolar con personas con discapacidad visual. En Antología Alternativas de Atención para las personas con discapacidad visual. P 141

²⁰ LOWENFELD. Ibidem.

niño ciego caiga en la irrealidad y el verbalismo.

Aparentemente el niño ciego da respuestas visuales porque quienes lo rodean demuestran alegría y asombro ante la proeza, y esto genera en ellos una íntima satisfacción. Por ello los alumnos prefieren arriesgarse a dar una respuesta visual antes que escoger un atributo sensorial que les sea familiar y que conozcan por propia experiencia. De esta forma el ciego ha desarrollado el deseo de emplear un adjetivo visual en lugar de un adjetivo que tiene más sentido para él. El resultado hace un pensamiento incoherente y muy vago. Intelectualmente, el niño se organiza sin referencia a sí mismo y sin referencia a su propio mundo de experiencias.

El niño ciego, puede llegar a aceptar las descripciones verbales transmitidas por quienes ven, sin tratar de obtener impresiones o sensaciones a través de experiencias concretas que le pueden suministrar sus sentidos restantes, esto puede llevarlo a perder confianza en su propio mundo sensorial y negarle a éste su valor. De forma que su propio mundo de experiencia se convierte en secundario, esto, si no se le brinda oportunidad para vivenciar los aprendizajes empleando su equipo sensorial, dejando de lado los concretos visuales. En ocasiones se aleja de su propio mundo, rico en sonidos, olores, dimensiones, formas, texturas, vibraciones y

tantas otras pequeñas sutilezas que para muchos pasan inadvertidas.

Con el fin de que esto no suceda, el docente debe enfatizar sus posibilidades sensoriales, motivándolo para emplear todas sus facultades en la adquisición de lo que le rodea, así el niño se convertirá en un individuo auténtico y seguro de sí mismo, que pueda confiar más en sus propias posibilidades cognoscitivas que en la palabra, que reciba de otra persona.

Esto no quiere decir que se le debe negar los conceptos y conocimientos del vocabulario que informan al vidente, pues debe estar preparado para conocer y manejar su vocabulario. La idea es que sin perjuicio de experimentar y disfrutar su mundo, pueda dar lugar a lo que es necesario para su convivencia y mejor aceptación del medio.

Para reducir el verbalismo, se sugiere:

- a) Orientar la educación del niño ciego hacia el uso de sus sentidos, para que aprenda a emplear espontáneamente sus recursos sensoriales y conocer lo que le rodea, de modo que a través de las imágenes táctiles, olfativas, auditivas, gustativas, térmicas y báricas (relativas a la presión y peso), obtenga un

conocimiento completo y útil de su mundo.

- b) Evitar, descripciones verbales de las cosas, dejándole en libertad para que haga sus propias relaciones o asociaciones hasta formarse la imagen sensorial respectiva.

Parte de las funciones del docente es plantear un proceso de enseñanza aprendizaje dinámico, ágil, activo; permitiendo una participación interesada y comprometida del educando. En el caso del alumno con discapacidad visual, es necesario que los docentes conozcan las técnicas y recursos a emplear para que su acción docente sea más efectiva.

Es misión del maestro ponerlo en contacto con el mundo que le rodea. Para ello es primordial conocer cómo aprende el alumno con discapacidad visual, de qué medios se vale para adquirir la información de lo que está fuera del alcance inmediato de sus manos o su visión disminuida, y en que se parecen estos recursos de los que emplean las personas que ven.

En este proceso, el desarrollo psicomotor es fundamental. Los niños con ceguera tienen, generalmente, un tono muscular bajo; además muchos de los movimientos son aprendidos por imitación y la motivación para

sentarse, gatear y caminar es alcanzar objetos que el niño ve desde lejos.

El sentido de "equilibrio", y desde luego el de orientación, son más difíciles de adquirir cuando no hay "claves visuales"; Por eso cuando estos niños empiezan a pararse tienden a sacar las puntas de los pies hacia afuera, como una forma de mantener el equilibrio y de sentirse seguros. Sus posturas necesitan reforzarse porque no tienen un modelo para imitar ni la motivación para mantener la cabeza erguida para "ver".

La vista estimula y orienta el movimiento, provee de modelos que son indispensables. Si al llegar al preescolar aún presenta deficiencias en este aspecto es fundamental trabajar con él, pues es su movimiento, desplazamiento y orientación, apoyados, en los otros sentidos, lo que le permitirá construir sus esquemas mentales.

Para evitar la sobreprotección y darle seguridad es importante crear un ambiente ordenado y sin riesgos dentro de la casa y de la escuela. Esto requiere una observación cuidadosa para eliminar lo que pueda ser un obstáculo: algo tirado en el piso, puertas semiabiertas, sillas fuera de lugar. Quizá, en la escuela no sea posible tener bajo control todos los elementos de seguridad, por ello es primordial, favorecer dentro de su independencia y autonomía en el desplazamiento su autocuidado. y las técnicas adecuadas

de protección y rastreo para que no dependa de otros para sus actividades.

Otro aspecto importante es el desarrollo social, se debe tomar en cuenta que, la expresión facial y el lenguaje corporal también son consecuencia de las interacciones visuales. La ausencia de expresión en el rostro y el cuerpo del niño ciego dificulta sus relaciones sociales. Pero su inexpresividad no significa, necesariamente, tristeza o aburrimiento. Quienes conviven con él aprenden a percibir algunos indicadores de su estado de ánimo.

La falta de interacción social puede determinar que sea torpe en la relación con otros niños de su edad. Es por ello fundamental promover la convivencia con otros niños y mostrarle por diversos medios las maneras en las que puede expresar sus estados de ánimo.

De no hacerlo, quizá aparezcan algunos problemas de conducta como los cieguismos. Los niños ciegos tienden a manifestar algunas conductas repetitivas y de autoestímulo que podrían confundirse con rasgos autistas: jugar con sus manos muy cerca de los ojos, balancearse, mover la cabeza de un lado a otro, presionarse los ojos con los dedos o parpadear intermitentemente. Generalmente, éstas conductas disminuyen después de

los cuatro años, sin embargo, en ocasiones son persistentes.

No se conoce con precisión la causa de éstas, pero probablemente, usen la autoestimulación como una manera de compensar los estímulos sensoriales que no pueden obtener a través de la vista. Sin embargo, es importante para su aceptación social que aprendan a controlarlas.

Un niño que nace ciego tiene más dificultades para entender el mundo que lo rodea, no puede construir sólo un concepto que estructure las cosas y las relaciones entre ellas porque no las ve. Sus padres y maestros, deben acercarle y mostrarle las cosas, explicándole las relaciones que se dan entre las cosas y las personas. Despertando y entrenando sus otros sentidos. En este proceso sus compañeros también pueden participar.

El niño ciego aprende rastreando y explorando (oliendo, tocando y chupando) los objetos mientras se le explica lo que es, su función y composición física. Esta exploración y discriminación de formas, orientación y distancias debe ser estimulada, sobre todo en los primeros años de vida. Para ello el afecto es esencial, ya que el niño nutre de él su seguridad y autoestima. Una discapacidad requiere un refuerzo constante de que se es amado, para que pueda aceptarse y afirmarse.

En las interacciones con el niño se deben emplear las inflexiones de la voz, el tacto y todas las expresiones físicas de afecto. Es preciso recordar que no ve las expresiones ni el lenguaje corporal. No puede adivinar que se le quiere.

En cuanto al apoyo educativo que requieren, se puede afirmar que los niños con ceguera que no tienen otras discapacidades generalmente pueden ser integrados en un aula regular, pero siempre necesitarán apoyo y material didáctico especial para entender los conceptos y procesos nuevos. Por ejemplo el Braille, el acercamiento a la lengua escrita se puede realizar desde el preescolar a la par que sus compañeros de grupo, mediante escritura en caracteres comunes en relieve, letreros formados con letras de plástico y en Braille, pues aunque aún no pueda leerlos, se irá relacionando con la lengua escrita e irá poco a poco comprendiendo su funcionalidad, uso e importancia.

CAPITULO III.

TRANSFORMANDO MI ACCIÓN DOCENTE

A. Tipo de Proyecto

El diseño de investigación que se ha seleccionado ubica este documento como un proyecto de Acción Docente, ya que permite identificar, examinar y comprender los problemas de la práctica docente. Asimismo permite, proponer una alternativa de cambio, que busca, confrontar esas dificultades, partiendo de la misma práctica y apoyándose en la teoría, para después volver a la primera, con una alternativa de cambio mediante una estrategia de acción que permita, comprobar aciertos y superar errores. En un proceso constante de transformación

Todo esto con la participación activa, no sólo del docente, sino de todo el colectivo escolar, es decir, compañeros docentes; en este caso tanto del Jardín de Niños regular, como de los de educación especial; directivos, padres de familia y estudiantes. Favoreciendo el desempeño del docente y por tanto, beneficiando al niño con discapacidad y al grupo en general.

B. Alternativa

El empleo del juego y la actividad sensorial como elementos que favorezcan la Integración Educativa del niño ciego al preescolar regular.

Este proyecto está pensado para facilitar la labor docente de quienes tienen a su cargo un alumno con discapacidad visual.

Las dificultades no están únicamente en el alumno con N.E.E. con o sin discapacidad, un factor importante lo constituyen las deficiencias que el entorno, familiar, educativo y/o social le imponen. “La dimensión real de las dificultades de aprendizaje de los alumnos tiene un carácter interactivo: dependen...de las características personales del alumno...(y)...de las características del entorno educativo”.²¹

Por ello es responsabilidad del docente frente a grupo y del maestro de apoyo poner en juego sus conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades creativas para proporcionar a los alumnos, primero, un ambiente que realmente provoque en ellos la necesidad de aprender, y después las estrategias que le permitan acceder a ese conocimiento.

²¹ UPN. Hacia un modelo de intervención de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. En: Elementos para fundamentar el trabajo interdisciplinario en la atención educativa a la diversidad. Antología Básica. P 115

Suministrando todos los elementos y herramientas necesarias para que alcance los objetivos planteados.

Aunque existe la idea de que el tener un alumno con N.E.E. en el aula sólo creará dificultades. La realidad es que, si bien, implica asumir un gran reto en donde el docente se ve en la necesidad de realizar adaptaciones para que los alumnos participen y accedan al programa, las modificaciones beneficiarán al grupo en general enriqueciendo el currículo, desarrollando valores de respeto y ayuda mutua y haciendo más interesantes las actividades para el resto de los niños, pues implica un enfoque multisensorial que pondrá en juego muchas de sus capacidades, habilidades y destrezas.

“Entonces, las necesidades educativas especiales se convierten en generadoras de nuevos recursos que no sólo responden a una necesidad específica de un alumno, sino que se emplean para enriquecer el proceso de E-A de todos los alumnos. El maestro se convierte en un investigador de la acción educativa, conciliando las variables, necesidades de los alumnos y el abordaje del Currículo que lo hace buscar una diversidad de métodos, medios, materiales y estrategias disponibles”²²

Cada niño es único y sus necesidades varían durante su desarrollo, por ello es necesario evaluar continuamente nuestras acciones a fin de ajustar la

²² FUNDACION ROTARIA. Hacia una escuela integradora. Fundación Rotaria. P 35.

respuesta a la realidad del niño. Deseo que estas actividades sirvan para iniciar un trabajo con los niños con discapacidad visual, sin pretender dar respuesta a todas las interrogantes que existen a este respecto.

Para iniciar esta tarea es necesario tomar algunas medidas:

- ✿ Realizar una valoración inicial. Para partir de las necesidades del alumno, tomando en cuenta sus competencias, potencialidades y conocimientos, así como lo que el entorno escolar y familiar hacen o han hecho para favorecer u obstaculizar su desarrollo. Para realizar esto se puede partir de la observación, entrevista a padres, la evaluación pedagógica, etc. Ahora bien, adicionalmente es necesario conocer aspectos específicos sobre un alumno con discapacidad.
- ✿ Tener en cuenta: Restos visuales, Forma de desplazamiento, Cuando perdió la visión.
- ✿ Vincular las distintas áreas de conocimiento, para garantizar su interés y permitiendo su participación.
- ✿ Aprovechar todos los contextos que el medio ofrece y adaptar los contenidos, propósitos, metodología y evaluación a las N.E.E.

En el método de proyectos que se lleva a la práctica en el nivel de preescolar, se proponen algunas estrategias que buscan facilitar el proceso de Integración Educativa al grupo regular y la aceptación por parte de los niños y del discapacitado visual. Es conveniente retomar algunos puntos acerca de esta metodología. Con el fin de responder al principio de globalización en el Jardín de Niños se eligió éste método como estructura operativa del programa.

Los propósitos del Programa de Educación son, que el niño desarrolle:

- ❖ Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que se reconozcan en su identidad cultural y nacional.
- ❖ Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.
- ❖ Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
- ❖ Formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permite adquirir aprendizajes formales.

- ◇ Un acercamiento sensible a los distintos campos de arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.

El método de proyectos, consiste en llevar al niño de manera grupal a construir proyectos que le permitan planear juegos y actividades, desarrollar ideas y deseos y hacerlos realidad al ejecutarlos. Se parte de una situación problemática concreta, es decir, que el niño de respuesta a una pregunta o solución a un problema que se le presente y que necesite resolver en colaboración con otros.

El proyecto consta de tres etapas para su desarrollo. La primera, abarca una serie de actividades, durante las cuales pueden ser detectados los intereses de los niños. La segunda, es la realización o desarrollo del proyecto, conformado por distintos juegos y actividades, que tanto niños como educadora proponen a lo largo del mismo. La duración de éste está sujeto al interés de los niños. La tercera etapa consiste en la autoevaluación de los resultados del proyecto, así como las dificultades y vivencias.

El Programa ofrece la posibilidad de que la educadora modifique y/o agregue diferentes elementos a la organización de su trabajo, aquellos que considere pertinentes para favorecer el desarrollo integral del

alumno y de esta manera cumplir con su función.

C. Un momento de inspiración, estrategias para innovar.

Las actividades que se proponen se plantean para trabajar en un grupo regular, organizado en equipos formados por los niños de acuerdo a sus preferencias. Buscando favorecer un ambiente agradable, lo que facilitará la cooperación y participación activa de todos, permitiendo especialmente al niño ciego aprovechar el apoyo que le pueden brindar sus compañeros y la educadora como coordinadora y facilitadora del aprendizaje.

Todas ellas se proyectan para trabajar dentro del Jardín de Niños, sin embargo, en caso de considerarlo necesario se puede salir del ámbito escolar para trabajar en otros ambientes.

Se proponen en forma de juegos, tomando en cuenta que los niños manifiestan intereses lúdicos principalmente. Y porque el acercamiento del niño a su realidad y el deseo de comprenderla y hacerla suya, ocurre a través del juego que es el lenguaje que mejor maneja.

Estas actividades toman en cuenta el empleo de todos los sentidos,

incluyendo el visual, aunque en algunas de ellas se sugiere el colocar antifaz a los participantes buscando favorecer la empatía con el niño ciego y una concientización de que el carecer de este sentido implica dificultades para la realización de algunas actividades. Además esto permite al niño ciego poder colaborar con ellos ofreciéndoles su ayuda para reconocer objetos, guiarse dentro del aula, etc. permitiendo que todos descubran que no sólo necesita ayuda sino que puede brindarla a otros.

Asimismo se propone el uso de materiales de uso común o elaborados al efecto, lo esencial es que sean variados y que propicien una estimulación multisensorial. Puesto que el niño establece su relación con el mundo “a través de los sentidos, ya que a partir de las sensaciones comienza la mente a construir sus propias ideas”.²³ Es importante enseñar al niño a observar, detectar y descubrir apropiándose de lo que sus sentidos le pueden dar, esto es doblemente valioso en la educación de niños con discapacidad visual. A continuación se presenta el cuadro que contiene las estrategias de la alternativa con sus elementos constitutivos:

²³ ibídem p 67

D. CUADRO DE ESTRATEGIAS

PLAN GENERAL DE ACCION

NOM-BRE.	PROPOSITOS	DESARROLLO	EVALUACION)	TIEM-PO	MATERIAL	OBSERVACIONES
1. Si yo no pudiera ver	Sensibilización del colectivo escolar hacia las necesidades educativas específicas del niño con deficiencia visual.	La mitad de los participantes se cubrirán los ojos para darse una idea de cómo un individuo ciego puede participar en diversas actividades escolares. Con apoyo de un guía vidente	Instrumento: cuadro de cotejo	150 min	Antifaces materiales usuales del Jardín, pistola y barras silicón, dibujos, tetreros, etc.	Debe realizarse en diferentes momentos de con el colectivo escolar
2. Yo también soy diferente	Sensibilización sobre las diferencias individuales. Qué los niños se percaten de que las diferencias entre las personas son normales, que cada uno es especial y al mismo tiempo que comparten características similares con sus compañeros.	Identificar las características que los hacen parecerse y diferenciarse de los demás. Representarse con esas características. Comparar sus representaciones. Jugar a hacer equipos: los que tienen el cabello negro, corto, chino... si usan lentes, si tienen pecas, etc. Buscar estrategias para integrar al niño ciego.	Instrumento: cuadro de cotejo	120 min	Los usuales en el aula de trabajo.	
3. Busco un lugarcito	Qué los niños se pongan en el lugar del niño invidente para descubrir de que forma percibe el niño ciego y como le pueden auxiliar a entender lo que le explican.	Jugar a "Busco un lugarcito" con los ojos cubiertos para buscar estrategias adecuadas que les permita integrar al niño ciego, desde su propia experiencia como "invidentes".	Instrumento: cuadro de cotejo	60 min	Las representaciones que elaboraron en la act. 2, antifaces, música	
4. Twister	Favorecer el equilibrio dinámico y estático, reconocimiento del esquema corporal, incluyendo lateralidad, discriminación táctil de texturas.	El juego tradicional de "Twister"	Instrumento: cuadro de cotejo	60 min	Tapetes y tableros de Twister con varias texturas con ordenes en negro, relieve y Braille.	
5. El camino	Favorecer el desarrollo de aspecto motor comprensión de la secuencia numérica, turnos de participación y concepto de número. Enriquecimiento las sensoropercepciones táctiles.	Formar en el piso un caminito de 15 a 20 cuadros de diferentes texturas. Jugar empleando las bolsas con diferentes cantidades de objetos en lugar de dado. Reflexionar sobre quien va ganando y porque, ganará quien llegue primero a la meta.	Instrumento: cuadro de cotejo	60 min	Bolsas con diferentes cantidades de objetos, caja grande. Cuadros de texturas (25 x 25 cm) para el camino, prendas	
6. El safari	Favorecer el empleo del tacto para participar en juegos de mesa: seguir el camino, detectar cuanto marca el dado, localizar los objetos que se mencionan. Empleo de técnicas de rastreo para localizar objetos caídos.	Juego "El safari" por equipos. Juego de mesa común, con variantes de acceso para permitir el juego de un niño invidente. En las casillas marcadas con asteriscos se tomará una tarjeta, realizar lo que señala.	Instrumento: cuadro de cotejo	40 min	Tableros del Safari, tarjetas en negro, relieve y braille. Dados en relieve o normales	En caso de que se caiga algo cada uno recogerlo, incluyendo el niño invidente.
7. Memoria de olores	Estimulación del olfato para distinguir y comparar olores Ejercitación de la memoria	Juego del memorama tradicional, excepto que será con botes tapados, con esencias de flores o perfumes, trozos de diversas frutas o especias o algodones impregnados con diversas sustancias. En la medida de lo posible llevar los objetos reales de donde se sacan los olores. Dado que la actividad es por equipos se puede hacer uso de diversos memoramas de texturas, o tradicionales. Preparación de un cóctel de frutas por equipos, previamente identificar las frutas mediante el gusto, con los ojos cubiertos. En caso necesario permitir que usen otros sentidos para reconocerlas. Exponer ante el grupo la forma en que prepararon su cóctel (secuencia).	Instrumento: cuadro de cotejo	40 min.	Bote con varios olores (dos de cada uno). Flores, frutas y especies completas, para ser reconocidos por otros sentidos (vista, tacto, etc.).	Se pueden ofrecer memoramas de dif. Tipos para cada equipo. Se jugarán con antifaces.
8. El cóctel de frutas.	Estimular el sentido del gusto, mediante el reconocimiento de frutas. Favorecer su memoria secuencial, así como la realización de actividades de la vida diaria para preparar alimentos sencillos.	Preparación de un cóctel de frutas por equipos, previamente identificar las frutas mediante el gusto, con los ojos cubiertos. En caso necesario permitir que usen otros sentidos para reconocerlas. Exponer ante el grupo la forma en que prepararon su cóctel (secuencia).	Instrumento: cuadro de cotejo	60 min.	frutas, antifaces, platos, cuchillos, tenedores, recipientes grandes, chile en polvo, limón, leche condensada, etc.	
9. El objeto perdido.	Qué el niño emplee sus sentidos para reconocer diversos objetos. Favorecer el ejercicio de la memoria.	Por equipos. Jugar a identificar diversos objetos (de cinco a diez) con diferentes texturas, tamaños, sonidos y colores, nombrarlos, explicar para que se usan. Colocados sobre la mesa para observarlos (el niño invidente usará el tacto). Cubrirse los ojos un momento, retirar un objeto y después que adivinen cual objeto se retiró.	Instrumento: cuadro de cotejo	60 min.	Diversos objetos de dif. texturas, tamaños, sonidos y colores, de cinco a diez por cada equipo.	

El Jardín de Niños es el lugar ideal para que el niño se exprese en la estimulación multisensorial y en todas las áreas de su desarrollo, en compañía de otros niños de quienes puede aprender y en quienes se puede apoyar. Y en donde cuenta con el apoyo y la guía de la educadora.

Estrategia 1 **“Si yo no pudiera ver”.**

Objetivos:

- Propiciar el uso del lenguaje oral para expresar: ideas, sentimientos y necesidades. Y Coadyuvar a la concientización de que el carecer de vista implica la necesidad de pedir ayuda en algunas ocasiones. Así como propiciar el solicitar y ofrecer ayuda cuando se requiere. Asimismo propiciar la exposición de propuestas para superar las dificultades que implica el convivir con un compañero ciego. Y de esta forma buscar la sensibilización del colectivo escolar hacia las necesidades educativas específicas del niño con deficiencia visual.

Desarrollo:

- ① Invitar a educadoras del plantel, autoridades educativas y padres de familia a participar en la actividad.

- ① Formar binas, para ello cada miembro sacará de una caja, al tacto cualquier objeto que toque o que le guste. (En la caja habrá pares de objetos iguales).

- ① Plantear la situación: Hoy vamos a ser diferentes, por un espacio breve de tiempo, la mitad de nosotros vamos a cubrirse los ojos, el compañero será nuestro guía vidente.

- ① Se propondrán algunas actividades sencillas de realizar:
 - * Primero el reconocimiento del aula, localización de áreas de trabajo, el baño, los materiales, etc.

 - * Vamos a pintar con los dedos una manzana o algún dibujo libre. Se repartirá el material necesario o se puede permitir que ellos lo localicen para emplearlo.

 - * Vamos a escuchar un cuento que alguno de ellos podrá contar.

 - * Vamos al patio de recreo para jugar a "pares y nones", a la "rueda de san Miguel" o algún otro juego que ellos sepan. Etc.

- ① Es el turno de los que si podían ver de taparse los ojos para ser guiados

por su compañero.

Evaluación: Al terminar la clase, exponer sus impresiones, respecto a esta experiencia. En especial los comentarios sobre las dificultades que tuvieron, por ejemplo al pintar: ¿Cómo saber cual es la figura que están pintando? ¿Qué necesitarían para realizar mejor estas actividades? ¿Cuáles apoyos consideran que necesitaron? ¿Se les dieron?, etc.

Tiempo Estimado: dos horas y media.

Materiales: Antifaces, diversos materiales de uso frecuente en el Jardín, pistola y barritas de silicón, para delimitar los dibujos, letreros, etc.

Nota: Esta actividad puede realizarse en diferentes momentos con el colectivo escolar, y con los niños, pues así podrán empatizar con el niño con discapacidad visual.

a) Todos somos diferentes,

Todos tenemos características que nos hacen distintos de los demás, y es posible que se desarrolle una hipersensibilidad hacia ellas, considerándolas una pesada carga para toda la vida. Es importante aprender que es normal que se den diferencias entre las personas;

aceptar que cada uno es distinto de los demás. A pesar de estas diferencias, las personas formamos un sólo cuerpo social. Unidos por lo que tenemos en común: aspiraciones, necesidad de sentirnos aceptados y nos anima el afán de crear y mantener vínculos con los demás.

El objetivo es conseguir que el niño sé de cuenta de que la diferencia puede ser un valor. Que las diferencias entre las personas son algo muy normal, que se es aceptado igual que aceptamos a los otros. Es importante que el niño asuma lo que lo hace diferente de los otros, esto facilitará el camino para que los demás lo acepten tal como es.

El niño ciego se percata de la postura de los demás hacia su discapacidad, sobreprotegerlo no es lo que más le conviene. Resulta tentador procurar facilitarle las cosas al niño con discapacidad, pero hay que dejar que corra ciertos pequeños riesgos que está a su alcance superar y que tienen una importancia capital para hacerle asumir su situación. Es importante apoyarlo en sus esfuerzos por conseguirlo, y animarlo a intentarlo otra vez. Es importante el que su ceguera no le impida llevar una vida normal. Una vez que el niño asume que es distinto de los otros, se vuelve menos susceptible y los que están alrededor se fijan menos en lo que lo distingue y más en lo que es.

Por otro lado, los niños aceptarán a un niño con discapacidad con naturalidad si los adultos con quienes conviven los reconocen así. El ser humano es curioso por naturaleza y los niños no se avergüenzan, observan sin disimulo las diferencias de otros, sean sillas de ruedas, un miembro deforme o inexistente, un aparato ortopédico o auditivo, etc. Si se les habla sobre las diferencias entre ellos, las dificultades y posibilidades que representa tener alguna discapacidad, lo asumirán con sencillez.

Estrategia 2 Yo también soy diferente

Objetivos:

- Sensibilización del colectivo escolar hacia las diferencias individuales. Que los niños se percaten de que las diferencias entre las personas son algo muy normal, que cada uno es especial y al mismo tiempo que comparten características similares con sus compañeros. Además favorecer el uso del lenguaje para expresar semejanzas y diferencias. Y que el niño ponga en juego sus habilidades creativas para representarse a sí mismo. También propiciar la participación activa del educando en juegos que impliquen reflexión y observación de sus características personales, al mismo tiempo que pone en juego sus capacidades para encontrar estrategias para integrar al juego al niño invidente.

Desarrollo

- ⊖ Invitar a los niños a que formen un círculo, para que puedan observarse.
- ⊖ Mencionar en que se parecen y en que no, con participación espontánea o dirigida por la educadora o algún niño. Puede ser que en este momento sólo se fijen en características físicas: pelo, color de piel, ojos, etc.
- ⊖ Sugerir que se representen a sí mismos. En dibujo, en plastilina o con alguna otra técnica. La educadora observará la tarea de cada niño y realizará comentarios acerca de la o las características que más destacan en el niño para que se percate de sí está representándolas en su imagen.
- ⊖ Comparar las representaciones entre todos. Determinar entre ellos si se representaron con las características que los hacen especiales.
- ⊖ Jugar a hacer equipos: los que tienen el cabello negro, corto, chino... Los que usan lentes, los que tienen pecas, etc.
- ⊖ Si el niño ciego no puede integrarse a este juego por que no conoce las características de los compañeros, es un buen momento para que los niños busquen alguna estrategia para integrarlo: gritar la característica de su equipo, que él los toque para saber cual es su característica

especial, elegir un guía para ayudarlo, o lo que a ellos se les ocurra.

- ⊖ Finalmente, platicar si encontraron alguna característica, en sí mismos o en otro compañero, que lo haga diferente a todos los demás, y cual es esa particularidad, y si encuentra algunos rasgos que sean comunes.

Evaluación: Observar si los niños son capaces de reconocer en sí mismos y en otros, diferentes características. Si se representan con sus características especiales. Si comentan acerca de ellas. Si integran al niño ciego, sus estrategias y si éste resuelve las dificultades que implica reconocer las características de los demás.

Tiempo Estimado: una mañana de trabajo

Materiales: Los usuales en el aula de trabajo.

b) Todos tenemos un potencial que debemos descubrir

Al mundo de ciego no se le puede comprender solamente cerrando los ojos, sin embargo, si se intenta realizar algunas actividades cotidianas como: caminar, encontrar un objeto, servirse agua, con los ojos cubiertos, se descubriría que no es tan sencillo como cuando se tiene un referente visual. Quizá en ese momento se considere al invidente como un ser

sobredotado cuando logra realizar estas acciones, o bien, se le considera un individuo que no puede realizar esos actos tan difíciles sin el uso de la visión. Hace falta un considerable esfuerzo mental para percatarse de que con el estímulo adecuado, el apoyo moderado y la confianza que se le brinde, una persona invidente, al igual que un normovidente, puede lograr eso y otras cosas.

Esta conciencia de reconocer en el invidente iguales potencialidades que una persona normovidente, se puede forjar desde la niñez. Esto es muy importante, pues así se evitará que traten al ciego como un niño pequeño, incapaz de satisfacer por sí mismo sus necesidades elementales. Se ha demostrado con niños en edad escolar, aquí en Chihuahua, que son capaces de aceptar, reconocer y respetar las necesidades y peculiaridades de niños ciegos, y llegan a verlos como iguales. tomando en cuenta sus limitaciones, sin que esto implique cuidados excesivos.

Al establecer relaciones niños invidentes y normovidentes se va eliminando la subestimación y aumentando la autoestima del ciego en cuanto se le toma en cuenta, se respetan sus decisiones y se le ofrezcan oportunidades de expresarse.

Lo más recomendable es tratarlos con normalidad, sin indiferencias, ni

rechazos, simplemente dándose oportunidad de conocerse. Y para ello es fundamental la actitud del adulto, si él respeta y acepta al niño ciego, sin limitarlo, ayudándolo igual que a los otros niños, si lo alienta a convivir, a no darse por vencido... Los otros niños, lo percibirán como un niño común y corriente. Con un rasgo diferente: es ciego, como podría ser pelirrojo, albino o moreno. Aceptarán esa característica como una condición de diferente acceso a experiencias, pero capaz de obtenerlas por medio del tacto, oído, olfato y gusto. Y tomando en cuenta esta particularidad idearán formas diferentes de comunicarse, de conocerse, de apoyarse. Si se cubren los ojos por un rato quizá alcancen a comprenderlo un poco más, y buscarán diferentes formas de jugar.

Estrategia 3 Busco un lugarcito

Objetivos:

- Contribuir a desarrollar la empatía propiciando que los niños se pongan en el lugar del niño invidente para descubrir de que formas percibe el entorno y como le pueden auxiliar a entender lo que le explican. Así como propiciar su participación en diversas actividades y juegos, y el respeto a las reglas. Asimismo, contribuir a la reflexión de que las diferencias son parte de la condición humana y que todos somos especiales por esas diferencias.

Desarrollo

- ω Recordar la actividad anterior: Yo también soy diferente, mencionar lo que les pareció más interesante, y las dificultades que tuvieron para apoyar al niño ciego. Él podrá platicar a que obstáculos se enfrentó.
- ω Recordar los rasgos que los hacen especiales y diferentes a los demás.
- ω Plantear a los niños la posibilidad de cubrirse los ojos para reconocerse por medio del tacto. Sólo un equipo de 2 o 3 niños no se cubrirán los ojos pues serán los monitores (ellos se cambiarán cada dos o tres juegos).
- ω Explicar que van a jugar a “busco un lugarcito “, pero que al terminar la canción deberán guardar silencio, al terminar la música, deberán buscar a un compañero y lo tocarán, siempre sin hablar, cuando ya sepan quien es su compañero, levantar la mano para que el monitor les diga, por turnos, si están en lo correcto o se equivocaron.
- ω Reunirse, para conversar como se sintieron, si les dio miedo, fue divertido, que problemas tuvieron, que cosas se les facilitaron, etc.
- ω Recordar la actividad anterior, si tuvieron dificultades para integrar al juego al niño ciego, que estrategias encontraron para ayudarlo y si

tienen otras diferentes que pudieran favorecer la participación de dicho niño.

Evaluación: observar si logra reconocer en sí mismo y en otros, los rasgos que los hacen diferentes. Si participa en el juego y se integra. Si respetan las reglas: guardar silencio, tocar con cuidado al reconocerse, etc. Si expresa sus sensaciones: inseguridad, sorpresa, agrado. Si buscan estrategias para integrar al niño ciego, si éste participa.

Tiempo Estimado: 60 minutos

Materiales: Las representaciones que hicieron de sí mismos en la actividad anterior, antifaces (tantos como niños haya), música para la canción.

c) Noción de esquema corporal y control de movimiento

De acuerdo con Infante ²⁴, El esquema corporal es la imagen que se construye del propio cuerpo, en relación con el espacio y los objetos que lo rodean. La adquisición del esquema corporal le facilita al niño la

²⁴ ARANGO, INFANTE, LOPEZ. Juguemos Con Los Niños. Tomo 3. P 55

formación del concepto de sí mismo. Se da cuenta de quién es él, cómo es su cuerpo y cómo el de los otros, lo que pueden hacer o no con él y así puede llegar a realizar juicios acerca de sus habilidades y capacidades lo que concluirá en la adquisición del concepto de sí mismo, y por ende en el reforzamiento de la autoestima.

Para lograr este concepto de sí mismo el movimiento y el juego son auxiliares muy valiosos. De acuerdo con Stone "toda acción motora se produce en respuesta a un estímulo sensorial"²⁵. Para Barraga existe una relación estrecha entre movimiento y aprendizaje, y en su opinión "la eficacia con que el niño deficiente visual organiza sus percepciones y aprende a través de sus restantes sentidos depende de la medida en que las personas de su entorno estén dispuestas a enseñarle a moverse y a motivare la exploración".²⁶

Los niños ciegos, que tienen un limitado contacto con el ambiente encuentran dificultades para desarrollar un concepto de sí como ser mental y físico, pues carecen de las experiencias necesarias para el desarrollo de un autoconcepto. En ocasiones llegan a tener dificultades para distinguirse a sí mismos de las personas de su entorno.

²⁵ ONCE Servicio de documentación y publicaciones P 7

²⁶ Ibídem P 8

De ahí la importancia de propiciar actividades que les permitan experimentar el movimiento, el peso de su cuerpo en diversas posiciones, los estímulos sensoriales del medio a través de los otros sentidos y si todo esto se aborda a partir de juegos, el ejercicio le proporcionará además placer.

Igualmente importante es el equilibrio del cuerpo, no es posible separar movimiento de equilibrio, su ejercitación es esencial, pues así el niño mantiene una posición correcta accionando sus reflejos, modificando el tono muscular para oponerse a la inclinación que desafíe su estabilidad.

Estrategia 4 ✨ **Twister**

Objetivos:

- Favorecer el equilibrio dinámico y estático, el respeto de las reglas, el reconocimiento de las nociones izquierda-derecha con referencia de su cuerpo. Así como el reconocimiento de los colores y la discriminación táctil de diversas texturas.

Desarrollo

- ① Formar equipos de 4 niños y un monitor por cada dos equipos formados.

- ω Explicarles el juego tradicional de "Twister". se jugará con equipos de dos miembros, Un participante de cada equipo por turno. Se les pueden leer las reglas.
- ω Extender el Twister en el suelo, y dar al monitor el tablero de ordenes.
- ω Cada equipo se pondrá en el extremo de la manta, se podrán echar porras, si esto no interrumpe al monitor cuando da las ordenes.
Jugar
- ω Ellos mismos o la educadora deberán decidir en que momento habrá cambio de monitores con el objeto de que todos participen de la actividad.

Evaluación: Percatarse si comprenden y respetan las reglas del juego y si logran equilibrarse con apoyos cambiantes, reconocen las diferentes texturas y colores de tablero, si pueden ponerse de acuerdo en la organización por equipos y el cambio de monitor.

Tiempo Estimado: 60 minutos

Materiales: Varios Twister de texturas (terciopelo, lino, pana, etc). Tablero de ordenes con texturas iguales al tapete, con ordenes en relieve y en braille.

d) Discriminación táctil a través del juego

El niño en edad preescolar es un ser en desarrollo. Es necesario que se reúna con sus compañeros para poner en juego sus capacidades y confrontar sus hipótesis con las de otros, sean estas acerca de: cómo se llega más rápido al bebedor, cuál es el más alto o cómo nacen los niños.

Es a través de su actividad con y sobre los objetos como construye su conocimiento. Esta interacción le permite descubrir las cualidades y propiedades físicas de los objetos que posteriormente podrá representar con símbolos. Jugando puede establecer secuencias y respetar turnos, contar objetos, saber si son grandes o pequeños, muchos o pocos, si él tiene más o menos que otro, si ganó o perdió, el concepto numérico, etc.

"La construcción de relaciones lógicas está vinculada a la psicomotricidad, al lenguaje, a la afectividad y sociabilidad del niño, lo que permite resolver pequeños problemas de acuerdo a su edad".²⁷ Y es que, siendo un ente biopsicosocial, cada una de sus habilidades está

²⁷ SEP. Dimensión Intelectual. Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños. P 17

estrechamente relacionada con las otras.

No es posible que una actividad favorezca un sólo aspecto de su personalidad, pues cada capacidad, destreza, o acción entrelaza diversos elementos de los que conforman su desarrollo. Y esto es igual para un normovidente como para quien no tiene visión. La diferencia estriba en que a éste último, será necesario guiarlo para que reconozca los objetos táctilmente, mostrarle técnicas de rastreo[♦] que le permitirán encontrar un objeto caído con relativa facilidad, o técnicas mano a mano[♦] para ayudarle a que forme un esquema mental de las cosas, objetos y juguetes que tiene a la mano. Para ello deberá echar mano de sus sentidos remanentes y aprender, poco a poco a englobar los detalles para adquirir cada concepto. De ahí la importancia de propiciar que el niño juegue, se divierta y aprenda con los demás niños a través de su actividad.

Estrategia 5 **El Caminito**

Objetivos:

- Coadyuvar con el desarrollo motor del niño de tercer grado de preescolar.

[♦] Ver glosario.

[♦] Ibidem

Así como favorecer la comprensión de la secuencia numérica, de turnos de participación y del concepto de número. También propiciar el enriquecimiento de las sensopercepciones táctiles en el niño ciego, así como en el resto del grupo. Además proporcionar al niño ciego técnicas de rastreo para la ubicación de objetos en el espacio cercano

Desarrollo

- ⊗ Organizar el grupo en equipos, repartir el material y formar en el piso un camino de 15 a 20 cuadros de diferentes texturas.
- ⊗ Se repasa el camino una o dos veces, al tacto (con la mano o con los pies descalzos), especialmente con el niño ciego. Para ubicar el espacio y formar una representación mental del camino, según sus posibilidades.
- ⊗ Cada integrante de los equipos toma una bolsa al azar, la abre y cuenta los objetos o los coloca uno a uno en cada cuadro, puede caminar sobre los cuadros y colocar uno cada vez que cambia de cuadro o bien, colocar su prenda en el último cuadro.
- ⊗ Los integrantes de los equipos determinará cual equipo va ganando.
- ⊗ Se reinicia el juego: tomar la bolsa, colocar los objetos, adelantar la

prenda, hasta que algún equipo llegue a la meta. La educadora cuestionará sobre quien sacó menos objetos, quien más, a cual equipo le falta menos para llegar a la meta, etc.

Evaluación: Percatarse si se ubican dentro del camino a seguir, con movimientos seguros y coordinados. Observar sus estrategias para el conteo y la colocación de su prenda; si identifica y respeta turnos, si logra mediante el tacto reconocer diversas texturas y al mismo tiempo ubicarse correctamente en el camino.

Tiempo Estimado: 60 minutos

Materiales: Bolsas con diferentes cantidades de diversos objetos (con uno, con dos, con tres,... hasta llegar 10), una caja grande. Cuadros de diversas texturas de 25 cm por 25 cm, para formar el camino en el suelo. Una “prenda” para cada equipo.

Estrategia 6 El Safari

Objetivos:

- Favorecer el empleo del tacto para participar en juegos de mesa: a través de diversas texturas siguiendo un camino establecido,

detectar el número de cuentas que marca el dado, localizar los objetos que se mencionan. Emplear el uso de técnicas de rastreo para localizar objetos caídos.

Desarrollo

- ω Proponer que se dividan en equipos para jugar al safari (ver Anexo II)

- ω Indicar a cada equipo que tome un tablero, dos dados en relieve y las tarjetas necesarias para el juego (ver Anexo I, fig. 3), materiales que se encuentran en el área de biblioteca o de recreación.

- ω Explicar las reglas del juego
 - ✧ Se avanzará tantos cuadritos como indique el dado.

 - ✧ En las casillas marcadas con asteriscos se tomará una tarjeta, si es posible leerla o descifrarla, realizar lo que señala. Si no pueden solos solicitar ayuda a la maestra. Ganará quien llegue primero a la meta.

 - ✧ Determinar turnos de participación. Iniciar el juego

⊙ Al terminar colocar de nuevo el material en su lugar.

- Nota: En caso de que el dado o algún otro objeto se caiga, cada quien deberá recogerlo, incluyendo el niño invidente.

Evaluación: Observar si emplean el tacto para reconocer el tablero y los objetos en él, si se ubica en el camino al colocar su prenda; Percatarse de sus estrategias para el conteo del dado y el avance de sus prendas y localizar los objetos que las reglas le indican. Asimismo, observar si emplean técnicas de rastreo para encontrar objetos caídos.

Tiempo Estimado: 40 minutos

Materiales: Tableros del safari, tarjetas en negro, relieve y braille. Dos dados por equipo y "prendas" para cada uno.

e) Sensopercepciones olfativa y gustativa

"La sensación olfativa se percibe mediante el olfato, ubicado en las fosas nasales... cubierta por una membrana mucosa llamada pituitaria. Ahí se encuentran las terminaciones de los nervios que al

respirar llevan sensaciones olfativas al cerebro”²⁸. Está íntimamente relacionado al gusto.

Es un sentido básico dada la necesidad de ampliar la base experiencial del niño, aunque la información que se recibe es poca y fragmentada, brinda indicadores vitales para la orientación, y para reconocer lugares o personas.

A medida que el niño crece irá asociando olores con lugares, distinguirá olores agradables y desagradables, identificará los conocidos de los extraños y podrá auxiliarse de esta información para lograr sus objetivos.

El sentido del gusto está localizado en la lengua, en donde se encuentran las papilas gustativas. A ellas llegan las terminaciones que envían al cerebro las sensaciones gustativas y dan lugar a cuatro sabores elementales. A) Dulce; B) Salado (ambos se perciben en la punta de la lengua) C) Agrio o ácido (en los bordes) D) Amargo (en la parte posterior).

En la educación sensorial, se busca la compensación de los sentidos ausentes, incrementado su agudeza y memoria, generalmente en la educación para ciegos se le da mayor importancia al tacto y al oído, sin

²⁸ UNICEF. Curriculum de Estimulación Precoz. P 71

embargo entre más sentidos intervengan en las actividades, mayores serán las probabilidades de éxito en el aprendizaje.

La vista permite apreciar de forma global las características de los objetos e integrarlos en un todo. Para quienes no ven, los sentidos restantes ofrecen información fragmentaria por lo que se requiere de sentido común y técnicas que le permitan establecer las relaciones entre los objetos, personas y fenómenos que se dan en el entorno que lo rodea.

Por ejemplo "para entender el concepto de - ropa lavada -,... Habrá de partir de conocer que es la ropa sucia, la tarea de la madre para juntarla en el canasto, clasificarla... La acción de llenar de agua el depósito, poner el jabón y prenderla; .. Enjuagarla...ponerle suavizante. Tenderla y (esperar a) que se seque, recogerla y acomodar la que requiere de planchar o doblar y guardar en...sus lugares. Esta tarea precisa de que la madre ponga en condiciones cercanas al niño percatándose de otras situaciones que se involucran... El clima determinará el tiempo de secado, la presión del agua el tiempo de llenado de la lavadora, la cantidad de jabón o suavizante que se requiere, si se interrumpe la energía eléctrica,... etc. O asegurarse de que lo que se dice es significativo para el niño, beneficiará para que el concepto de -ropa limpia- quede claro, mediante el seguimiento de la secuencia completa del proceso de lavar²⁹

Las actividades de la vida diaria (A.V.D.) son aprendidas por el niño de

²⁹ QUINTANA Tello, Ma. Socorro. "La importancia de las actividades de la vida diaria en las personas con discapacidad visual" correspondencia personal. Marzo 98

manera natural, observando su entorno y las acciones que se realizan, así, vestirse, preparar un cereal, un lonche o una ensalada, etc. Son actividades que desea efectuar, pues puede observarlas. Para el niño ciego, la situación es diferente.

Es elemental la participación activa del niño en situaciones que lo pongan en contacto con tareas básicas para su vida diaria, por ejemplo: lavar y pelar una fruta, cortarla, servirla, disfrutarla y compartirla con sus amigos. Y la escuela puede contribuir ampliamente en esto.

Estrategia 7 ➔ **Memoria de Olores**

Objetivos:

- Empleo del olfato para distinguir diversos olores y establecer comparaciones entre los mismos. Asimismo, ejercitar la memoria para localizar los pares de olores iguales. Y fomentar el empleo de técnicas de rastreo.

Desarrollo

- ⊙ Se organiza el grupo en equipos de 4 o 5 niños.

- ⓐ Se les muestran varios botes tapados, para que identifiquen diversos olores: esencias de flores o perfumes, trozos de diversas frutas o especias, o bien, algodones impregnados con diversas sustancias, por ejemplo: shampoo, pinol, etc.

- ⓑ Si no conocen alguno de esos olores y es posible llevar la fruta completa o la flor de la que se trate mostrárselas.

- ⓒ Indicarles las reglas del juego: se cubrirán los ojos, pues se trata de que identifiquen por medio de la nariz y sin ayuda de la vista. Deberán destapar dos botes por turno, si ambos son iguales el par se saca del juego y se conserva el turno. Si son diferentes deberán colocarse de nuevo en el lugar de donde se tomaron. (Todos deben oler las fragancias, para verificar si son o no pares y para recordar cuales olores son y en donde se encuentran). Es conveniente mencionar el nombre del olor percibido. Si lo consideran necesario se puede nombrar un monitor, si se sienten inseguros, para que los guíe y verifique que no tiren los botes. (el monitor deberá cambiarse en cada juego). Ganará el juego quien más pares pueda localizar.

Valoración: Observar si logra identificar los olores presentados, si consigue aparear olores iguales, y el empleo de técnicas de rastreo para ubicar objetos, si expresa ansiedad, seguridad, inseguridad, agrado, etc.

Tiempo Estimado: 40 minutos

Materiales: Botes con tapadera, con diferentes olores: esencias de flores o perfumes, trozos de diversas frutas, especias (pimienta, cominos, clavo, etc.) o algodones impregnados con diversas sustancias (pinol, shampoo, etc.). Se deben tener dos de cada uno. Las flores, frutas y especias completas, de tal forma que puedan ser reconocidos mediante el uso de otros sentidos (vista, tacto, gusto).

Nota. Se pueden ofrecer memoramas de diferentes tipos para cada equipo: de texturas, de sabores (se jugarán con antifaces) y/o de dibujos. De forma que se puedan intercambiar entre los equipos, con o sin ayuda de la educadora.

Estrategia 8 **El Cóctel de Frutas**

Objetivos:

- Estimular el sentido del gusto, mediante el reconocimiento de frutas. Favorecer su memoria secuencial, así como la realización de actividades de la vida diaria para preparar alimentos sencillos. Propiciar el uso de técnicas de rastreo.

Desarrollo

- ⊖ Proponerles que se prepare un cóctel de frutas

- ⊖ Organizar el grupo en equipos.

- ⊖ Presentarles diversas frutas para que las identifiquen por medio del gusto, con los ojos cubiertos.

- ⊖ Si tienen dificultad con alguna de ellas permitirles que usen otros sentidos para reconocerlas. Si aún no lo logran, entonces dejar que las vean. Y si aún así no les es posible identificarlas entonces decirles el nombre y propiciar la manipulación de las mismas. Este paso se puede repetir con los ojos cubiertos varias veces.

- ⊖ Finalmente permitirles que laven, piquen y mezclen las frutas. Y si desean agregar alguna otra cosa: chile en polvo, limón, leche condensada, yoghurt, etc.

- ⊖ Antes de degustarla, cada equipo expondrá ante el grupo la forma en que ellos prepararon su cóctel, que hicieron primero, que después y como concluyeron.

ω Disfrutar su cóctel

Valoración: Advertir si identifica diversas frutas por medio del gusto, u otro sentido. Si usa adecuadamente y con las medidas preventivas necesarias el cuchillo. Si comparte verbalmente la forma en que realizó la actividad, y la secuencia de sus acciones.

Tiempo Estimado: una mañana de trabajo

Materiales: Frutas, antifaces, cuchillos, tablas para picar, recipientes grandes, vasos o platos pequeños, chile en polvo, limón, leche condensada, yoghurt, etc.

f) Estimulación sensorial

A través de la interacción de estímulos y respuestas, se logra establecer los esquemas, experiencias que conducen al aprendizaje sobre el propio cuerpo y sus relaciones en el espacio, tiempo y persona. Se pueden distinguir diversas subáreas: visual, olfativa, auditiva, gustativa, somestésica (tacto y sus variantes), cinestésica y propioceptiva vestibular (equilibrio, postura y movimiento). Todas deben ser estimuladas de forma integral para que sean desarrolladas e identificadas por el niño, y pueda

emplearlas como herramientas para enriquecer sus experiencias y aprendizajes.

La educadora debe propiciar actividades en las que intervengan varias de ellas y no enfocarse solamente en lo visual y auditivo, pues, estaría desperdiciando la potencialidad de los otros sentidos y disminuyendo la oportunidad de obtener un aprendizaje más significativo.

Además, es importante coadyuvar con la ejercitación de la memoria, misma que se plantea como un proceso y una estrategia global de aprendizaje, y se pueden encontrar representaciones visuales, acústicas y semánticas en cualquier nivel de almacenamiento (corto, mediano o largo plazo). Esta es necesaria no sólo para las tareas escolares, sino para la vida en general. Por ello debe ser estimulada por medio de juegos, que les permitan divertirse mientras aprenden.

Estrategia 9 El Objeto Perdido

Objetivos:

- Que el niño emplee sus sentidos para reconocer diversos objetos. Favoreciendo el ejercicio de la memoria. Y además propiciar el uso de técnicas de rastreo.

Desarrollo

- ω Organizar el grupo por equipos.
- ω Identificar diversos objetos (de cinco a diez) con diferentes texturas, tamaños, sonidos y colores, nombrarlos, explicar para que se usan.
- ω Colocarlos en la mesa para que los observen un momento (el niño invidente usará el tacto).
- ω Pedirles que se cubran los ojos o que se volteen, o bien, cubrir con algo la mesa y retirar un objeto.
- ω Destapar los demás, para que adivinen, cual objeto se retiró.
- ω El juego se repite varias veces.

Valoración: Percatarse si emplean técnicas de rastreo al ubicar objetos, si los identifica empleando todos sus sentidos y si es capaz de recordar hasta 10 objetos presentados, de tal forma que pueda determinar cual de ellos es el que falta.

Tiempo Estimado: 60 minutos

Materiales: Objetos de diferentes texturas, tamaños, sonidos y colores, de cinco a diez por cada equipo.

E. Evaluación.

La evaluación constituye un proceso inherente al desarrollo del proceso de aprendizaje. Reconocerla así, permite considerarla, como un elemento para valorar conocimientos, actitudes, habilidades y valores adquiridos por los niños, manifestados en diversas acciones implícitas en el desarrollo curricular.

Su propósito es conocer cómo alumno y maestro interactúan. Su función principal, es adecuar la respuesta educativa a las posibilidades y necesidades de todos los alumnos.

Si desde un principio se considera que el alumno no es capaz de responder, por ejemplo el niño ciego, se corre el riesgo de no valorar sus avances y logros, además de limitar sus oportunidades de aprendizaje.

La evaluación debe tener flexibilidad y apertura. Tomar las partes de las interacciones en el aula de manera global. Y especialmente debe interesarse

en los procesos y no sólo en los productos, es decir, la forma en que se aprende es más importante que lo que se aprende.

Es necesario al evaluar al niño ciego dentro de un grupo regular, tener como parámetro la normalidad del resto del grupo, es decir, que hacen los demás que él logra realizar y que cosas aún no, esto servirá de base (ZDR) para tener en mente hacia donde debe llegar (ZDP), a través de lo que el niño puede lograr con ayuda nuestra o de sus compañeros. Teniendo esto en mente, además de los objetivos educativos que se desean lograr podremos replantear nuestra acción docente y las estrategias a emplear para lograr que el niño alcance las metas planteadas.

Existen diversos métodos para conocer el qué, cómo, cuándo y porqué aprende un niño: a) observación pura o natural; b) Observación Estructurada; c) Cuestionario o Test; d) Entrevista Clínica; e) Experimento; f) Correlaciones.

Cada uno de ellos tiene características propias, así como ventajas y desventajas. Para la realización de este trabajo, se emplearon la observación estructurada y la natural, así como la entrevista clínica. Esta permitió descubrir en conversaciones abiertas el curso que sigue

el pensamiento del niño, sus hipótesis, ideas, conceptos, etc. Los niños proporcionaron respuestas de diversos tipos: Espontáneas, en las que manifestaron lo que realmente pensaban y sentían acerca de lo que Carlos podía o no hacer. Algunas de sus respuestas fueron influenciadas por mí o por su maestra, en diferentes momentos, pero siempre conservando relación con su pensamiento. No descarto el que me dieran algunas respuestas fabuladas, cuando me platicaban situaciones mitad verdad mitad fantasía. E incluso algunas hipotéticas, dichas para que los dejara continuar jugando. Sin embargo creo que estas fueron las menos frecuentes.

Para este proyecto, se tomó el diseño Longitudinal-secuencial, ya que combina el seguimiento de un grupo de sujetos examinados por un determinado periodo de tiempo y al mismo tiempo estudia diversos sujetos para apreciar sus conductas. Adecuado al microuniverso del grupo, en donde se comparó a niños de la misma edad, con la diferencia de que algunos pueden ver y otros no.

Se utilizó como registro el diario de campo, anotando las observaciones de los eventos significativos. Se tomaron fotografías y videos. Asimismo se realizaron algunas entrevistas a educadoras y algunos alumnos acerca de sus ideas sobre el desempeño del alumno con discapacidad visual y la importancia del proceso de integración. Del mismo modo se conservaron

muestras de trabajos de los alumnos e informes sobre los grupos. Y se evaluaron algunos aspectos y se presentan en cuadros de cotejo, mismos que se pueden apreciar en los anexos del III al XIII.

CAPITULO IV

COMENTARIOS ACERCA DE LO QUE SUCEDIÓ EN LA APLICACIÓN.

Mi labor es brindar apoyo alterno a niños con discapacidad visual de 1 a 7 años de edad. A través de sesiones individuales de una hora, buscando que mis alumnos adquirieran las habilidades, técnicas y estimulación sensorial apropiada para desenvolverse eficazmente en un ambiente escolar regular.

Fue necesario solicitar autorización a las autoridades educativas pertinentes, para acudir al Jardín de Niños “Eva Sámano de López Mateos” del subsistema estatal, con la Educadora Carmen Morquecho, maestra del niño ciego, el tiempo suficiente para realizar la aplicación de la alternativa.

El grupo de tercer grado del Jardín de Niños ubicado en la colonia Guadalupe, contaba al inicio del ciclo escolar con una lista de 20 alumnos (once niños y nueve niñas), sin embargo, para el 14 de septiembre de 1998 se habían dado de baja dos niñas.

Las estrategias propuestas se llevaron a cabo independientemente del proyecto que estuvieran manejando.

Durante el proceso, existieron algunas dificultades y contratiempos, por lo que fue necesario realizar algunas variaciones en cuanto al desarrollo y organización:

Por un lado el grupo de la maestra Carmen del ciclo escolar anterior, sufrió modificaciones por necesidades del servicio. Por lo que del grupo que yo conocía, bien integrado y con un alto nivel de autonomía en el trabajo, sólo quedaban algunos niños incluyendo a Carlos. El grupo actual se presenta con un nivel pobre en cuanto centrar atención y la duración de la misma, algunos no están acostumbrados a seguir reglas, las participaciones de los niños son generalmente dirigidas ya que son muy pocos los que participan espontáneamente y con pertinencia al tema de su proyecto.

En general las actividades que les propuse les agradaban y se interesaban bastante, sólo que casi todos coinciden en que no les gusta usar los antifaces, pues algunos se desesperaban mucho por no poder ver, a otros sólo les incomodaba y se los quitaban, y otros, se limitaban a mirar por los huecos que quedan entre la nariz y el ojo. Cuando la actividad duraba mucho tiempo, protestaban por que les ardían los ojos, así que, si la actividad se prolongaba, les proponía que se destaparan los ojos por un rato, o bien, que, sólo se los tapara quien estuviese

realizando el ejercicio.

A lo largo de la puesta en práctica fue necesario realizar algunos ajustes; por ejemplo, la organización de grupo en sólo dos equipos, pues con más de dos se dificultaba bastante ya que los niños aún no trabajan solos.

Otra dificultad que se presentó fue que algunos lunes, el niño motivo del proyecto, no acudió. En dos de estas ocasiones, trabajé con el resto del grupo. Las siguientes ocasiones, no me quedé pues su presencia era fundamental.

En otras ocasiones por una falla en la comunicación, debía suspender el trabajo pues tenían salidas o la maestra debía ausentarse. Además vi afectada mi salud y fue necesario modificar la calendarización inicial.

Quizá la mayor contrariedad con las que me enfrenté es mi falta de experiencia en el trabajo con grupos ordinarios; generalmente estos son numerosos. Mi servicio docente siempre lo he desempeñado en grupos pequeños, dentro de Educación Especial, y la tónica de trabajo era hasta hace poco tiempo el trabajo casi individual. Me enfrenté a la dificultad del

control de disciplina.

Otra gran dificultad fue el hecho de que no era mi grupo, están acostumbrados al tipo de labor que realiza su maestra, y si bien, accedían con gusto a mis propuestas, el verlos una vez por semana, o cada quince días, no permitía un trabajo fluido. Yo no podía disponer de mas tiempo para aplicar las actividades, si alguna actividad no se concluía, no podía continuarla al día siguiente, esto resulta molesto para mí, a los niños les hacía perder la continuidad y a la maestra le impedía el seguimiento en su plan de trabajo.

Por otra parte, no es igual trabajar con un grupo de invidentes, que en un grupo de alumnos normoidentes con un niño ciego integrado, los intereses de la mayoría se imponen a las necesidades de uno. Conjugar ambas necesidades e intereses no es fácil.

A. El trabajo con un grupo regular que tiene integrado a un niño ciego.

En la primera estrategia planteada al grupo "Si yo no pudiera ver", se les propuso que realizaran actividades cotidianas con los ojos cubiertos, emulando a una persona invidente. Dicho trabajo se realizó mediante binas para que se apoyaran con un guía vidente: todo esto con los propósitos de

coadyuvar a la sensibilización de los participantes acerca de las necesidades educativas específicas de niños con discapacidad visual. El propiciar el uso del lenguaje oral para expresar ideas, sentimientos y necesidades, así como posibles soluciones a la labor de Integración Educativa en la que están participando, como docentes y como compañeros. Asimismo, se busca que estén dispuestos a solicitar y ofrecer ayuda si se requiere, ya que el carecer de algún sentido implica esta eventualidad.

Dicha actividad se realizó únicamente con el personal docente. La tarea inició dentro del salón de clases, primeramente explicando el motivo de la reunión: tratar de ponernos en el lugar de Carlos, su alumno invidente, y que realizaríamos actividades como las que le pedimos a los niños que hagan, nada fuera de lo común o que pudiera lastimarnos.

Se les pidió que se cubrieran los ojos, esto provocó cierto nerviosismo, pues no es usual el desempeñarnos con los ojos tapados. Se les repartió un objeto, indicándoles que había otro igual y que deberían buscar a su pareja. Podían hablar, tocar, oler pero no destaparse los ojos. Después de que localizaron a sus parejas entre risas, comentarios, sustos y algún que otro grito de sorpresa o desesperación, se les pidió que decidieran quien sería la invidente y

quien la guía vidente.

Se les solicitó que llevaran a sus compañeras “ciegas” a recorrer el aula, con el fin de localizar las diversas áreas de trabajo, donde estaba el agua y hacia donde quedaba el baño, así como la puerta de salida. Después se les sugirió que realizarán actividades de acuerdo a su gusto: pintar, escuchar cuentos, jugar con los materiales, etc. (anexo III, Fig. 3)

Cuando llegó el momento de reflexión, de expresar sus sensaciones, sentimientos, ideas, dificultades con respecto a esta experiencia, la mayoría coincidió en que no sencillo desenvolverse sin ver lo que hay alrededor, pues aunque conocían el espacio, ya que tienen tiempo trabajando aquí, sentían mucha inseguridad de no poder mirar donde iban a poner el pie o hacia donde iban. Algunas de ellas se desorientaron incluso dentro del aula, y no encontraban el baño, así que solicitaban a la guía que les dijera hacia donde debían caminar. *“Incluso tomar agua fue difícil, pues no sabía cuanta agua tenía el vaso, tuve que meter el dedo para darme una idea, y temía no encontrarme la boca”*¹² comentó entre risas una de las maestras.

Es posible apreciar (anexo III, fig. 1 y 2) la participación activa y dispuesta de todo el personal participante, mantuvieron su interés y

¹² Diario de campo

motivación durante la actividad. Concluyeron que había sido una experiencia enriquecedora pues así podrían tomar en cuenta algunas de esas sensaciones y acciones para retomarlas con Carlos, además de que algunas cosas podrían implementarse con sus alumnos aunque no tuvieran discapacidad visual. La actividad tuvo un excelente resultado.

También es posible darse cuenta de que el 100% de las participantes manifestaron casi siempre, sorpresa y agrado. Además, exteriorizaron sentimientos de ansiedad y miedo, dificultades para realizar algunas de las actividades, por lo cual solicitaron y ofrecieron ayuda. Mas de la mitad fueron propositivas acerca de las soluciones al trabajo de integración.

Esta misma estrategia fue realizada con niños, se propuso llevando a cabo actividades cotidianas, pero con los ojos cubiertos. En esta ocasión Carlos no asistió a la escuela y se aprovechó esta ausencia para que los niños se sintieran más libres de hablar acerca de él cuando se les cuestionaba y cual sería su característica especial, Paulina mencionó que él no podía ver. Se les preguntó si a pesar de eso él podría hacer lo mismo que los demás, inicialmente consideraron que no podía hacer muchas cosas "porque él no ve" por ejemplo: ir al baño, tomar agua. de jugar con los materiales

o llegar al patio solo.

Se les invitó a jugar a ser Carlos y se les ofrecieron antifaces para ello, mientras tanto se les daban las indicaciones: *“van a intentar ir al baño, jugar, pintar, tomar agua, etc., pero sin destaparse los ojos”*.

Algunos niños dibujaron y fortuitamente atisbaban por debajo del antifaz para ver lo que estaban haciendo. Otros chocaban y se tocaban tratando de identificarse. (anexo IV fig. 3 y 4)

Algunos fueron al baño, sólo para saber si podían llegar. Alberto comentó *“Oye, verdá que Carlitos no puede ir al baño por que está cieguito?” - no lo sé – fue la respuesta - Ve tú al baño, para ver si se puede ir sin ver - - Si puedo, - respondió^[1] y se dio la media vuelta hacia el baño.*

Finalmente nos reunimos para que platicaran: que habían sentido, por que se quitaban el antifaz, y si pensaban todavía que Carlos no podía hacer nada por sí mismo. Algunos comentaron que se lo quitaban por que no podía ver, por que tropezaban o se asustaban. Ivan fue al baño con los

^[1] Diario de campo

ojos cubiertos, pero no pudo "*hacer pipí, con los ojos tapados*"¹²³. Karely y Jocsan consideran que Carlos, como ellos puede jugar con material o plastilina. Caro mencionó que ella pintó y que Carlos puede hacerlo pero "*como no ve, pues se sale de la raya*", Alberto dijo que poniéndole silicón no se salía de la raya.

Cuando se les preguntó si Carlos podía hacer todo lo que ellos hacen, la mayoría concluyó que si podía pero que para algunas cosas necesitaba ayuda, por ejemplo para tomar agua. Ivan dice que si no sabe, se le cae, así que es necesario enseñarle. La evaluación de esta actividad se puede observar en el anexo IV fig. 1, y se puede apreciar (anexo IV fig.2) que casi siempre el 40 % de los niños expresa sus ideas, y manifiesta dificultades para realizar las actividades. Igualmente manifiestan ansiedad y miedo, aunque también sorpresa y agrado; son capaces de ofrecer ayuda, y al menos la mitad del grupo la solicita pocas veces. Quizá lo más significativo de esta actividad es que el 73.3% del grupo casi nunca propone soluciones, mientras que 4 de los participantes son propositivos. Considero que pese a que la actividad los hizo darse cuenta de algunas cosas que su compañero invidente puede hacer por sí mismo, o con un poco de apoyo, no pueden proponer alguna forma de ayudarlo sin hacerle ellos mismos las cosas.

¹²³ *Ibidem.*

Otra estrategia llamada "yo también soy diferente" consistente en percatarse de las características que los hacen parecidos a los demás, así como de que tienen características especiales que los hacen diferentes, y que puedan representarse a sí mismos con dichas particularidades. Para después jugar formando equipos en los que se junten por semejanzas y se separen por diferencias. El objetivo de esta actividad es que los participantes se percaten de que las diferencias entre las personas son normales, que cada uno es especial y al mismo tiempo que comparten características similares entre ellos, aprovechando sus habilidades verbales para expresar sus particularidades. Además de que ponga en juego sus talentos gráfico-plásticos para representarse a sí mismo. De igual forma se busca propiciar la participación activa de los niños en juegos que impliquen movimientos, reflexión y observación de sus características, en tanto que ponen en juego sus capacidades para encontrar estrategias que posibiliten la integración al juego del niño invidente.

Esta estrategia fue un tanto difícil de realizar, pues los niños se distraen con facilidad, y no lograba centrar su atención el tiempo suficiente para que se percataran de las características de sus compañeros, pocos como Caro, Carlos y Jocsan participaban.

Se buscó la manera de llamar su atención para que se fijaran en

las cosas que los hacen diferentes y en algunas que los hacen parecidos, para ello se requirió que se les preguntara directamente para emitir sus opiniones, Se fijaron principalmente en la ropa y algunas características físicas. Se les llamó la atención hacia peculiaridades como: el lunar rojo de Jocsan y el pelo de Dizan. - *Es rojo - dijo Paulina. -En efecto, cuando se tiene el pelo de ese color se dice que es pelirrojo ¿Alguien mas lo tiene como él?- -No -. – De que color lo tiene Paulina? – Preguntó Carlos. Ella contestó -café-; - Entonces tú eres pelicafe – concluyo Carlos. Luego, fue Jocsan quien se percató que Ricardo “tiene la panza llena y más grande que todos”.*¹⁴

Después se les pidió que se dibujaran, o se representaran en plastilina, sólo Carlos (anexo V fig. 4) lo hizo en plastilina, los demás prefirieron dibujarse y colorearse con crayolas (anexo V fig. 3 y anexo VI).

Al principio sólo dos o tres niños se dibujaron con su característica especial. Se les hizo hincapié en ello a los demás. Algunos fueron al espejo para poder hacerlo.

Después revisamos los dibujos que habían hecho de sí mismos y si tenían o no su característica especial, Caro, Paulina, Luly y Jocsan se

¹⁴ Diario de campo

percataron de que algunos dibujos si las tenían y otros no, pues no se veían muy diferentes unos de otros, cada uno fue explicando que había dibujado de sí mismo y quedó mas claro. Jugamos un momento a formar equipos pero no accedieron a taparse los ojos, además, dada su constante distracción, y poca participación, fui yo quien estableció los criterios (dicotómico) por los que se debían reunir. Cuando se formaban los equipos, Carlos sonriente buscaba a los niños con quienes mejor se siente: Paulina y Jocsan. Pero no siempre le tocaba quedar en sus equipos, a veces Paulina lo llevaba de la mano al equipo correspondiente, pero otras veces se quedaba solo. En esos momento él preguntaba dónde estaba su equipo, pocas veces el resto de los niños lo llamaba para que se integrara al equipo pertinente.

Inicialmente fue una actividad que no los interesó mucho, quizá por que estaban deseosos de jugar libremente. Al principio batallaron para identificar en sí mismo y en otros la característica que los hacia diferente al resto del grupo, con un poco de guía lo lograron. Todos fueron capaces de representarse gráficamente, aunque originalmente no se representaron con esa característica de la que se había hablado, también en este momento fue necesario guiarlos un poco para que lo lograran, 3 de ellos se representaron con 4 características, 6 con 4 características, mientras que con 2 y 1 característica, lo lograron 1 niño respectivamente, 3 no incorporaron ninguna

característica, entre ellos Carlos, quien sólo pegó algunos fragmentos de su cuerpo en una bola de plastilina. Me parece que fue una actividad con un considerable grado de dificultad, por lo que era necesario realizar trabajo previo, mismo que no se llevó a cabo por no prever estas dificultades. En cuanto a la integración al juego de formar equipos del niño con discapacidad visual, les falta percatarse de que son ellos quienes deben hablarle a Carlos, pues él no puede verlos y sin su ayuda no puede reunirse al equipo que tiene la característica que se menciona. Quienes más se prestan a apoyarlo son Paulina y Jocsan.

Posteriormente se efectuó la estrategia "Busco un lugarcito", cuyos objetivos son que los niños se pongan en el lugar del niño invidente (empatía) para descubrir, de que formas percibe el niño ciego y como le pueden auxiliar a entender lo que se le explica y propiciar su participación en diversas actividades y juegos, y dentro de éstos el respeto a las reglas, así como recordar lo ordinario que son las diferencias entre las personas, que cada uno es especial y al mismo tiempo que comparten características similares entre ellos.

Se buscaba que ellos establecieran empatía con Carlos, para que buscaran estrategias adecuadas con el fin de auxiliarlo en caso necesario y para integrarlos a sus juegos de forma exitosa. Para ello, se retomaron

partes del juego anterior: recordar sus características especiales y comunes.

La mayoría estaban distraídos, bulliciosos y desatentos. Les expliqué que íbamos a jugar a formar equipos para lo que buscaríamos en que nos parecemos, cantando la canción "Busco un lugarcito" .

Les di los criterios de los conjuntos. Jugamos. Luego les pedí que se pusieran el antifaz los niños que los tenían. *Y pregunté ¿Cómo le hacemos para que ellos puedan jugar también? Por que no pueden ver – ninguno me contestó así que continuamos. En el primer juego ellos se quedaron sin equipo. Detuve el juego y pregunté que había pasado, Jocsan me dijo que no podían juntarse con nadie por que no podían ver. – bien- dije, - ¿ y como lo solucionamos? -. Flor me dijo - pues viendo -- Es cierto.- comenté – pero ¿y si fueran Carlos? Carlos no puede ver nunca –nuevamente nadie respondió.*

Pedí que sólo uno tapara los ojos, lo hicieron dos. De nuevo les pregunté como podríamos hacer que participaran del juego, *Sugey dijo – Cuidándolos-* Nallely sugirió que los tocaran para saber a cual equipo debían pertenecer. Reiniciamos el juego. Las niñas rodearon a Carolina sin hablarle, los niños hicieron su equipo, Jocsan se quedó parado aparte. (anexo VII, fig. 3).

Continuamos jugando. *Les llame la atención acerca de que Carolina y Jocsan no encontraban a su equipo, ¿Cómo le hacemos? Por fin, Luly, Sugey y Paulina dijeron - hablarle -. Luego, les pedí platicáramos sobre lo que habían sentido, si había habido problemas, y como solucionarlos. Caro dijo que se había sentido como Carlos y que no encontraba a su equipo, Luly sugirió que debían hablarle para que los encontraran. Jocsan dijo que había encontrado a Ivan porque le habló. Pregunté ¿Y si Carlos estuviera aquí? Caro mencionó que le hubiera tocado estar en el equipo del pelo corto y de los de piel blanca. Jocsan dijo que si le hablaban Carlos también podía jugar con el grupo.*¹⁴

Para concluir les pedí que todo el grupo se tapara los ojos, en un ultimo juego. Les recordé que como nadie podía ver a los demás era necesario que se hablaran. Iniciamos la canción; nadie se pudo reunir en equipo por que no se hablaban.

En la asamblea final, recapitulamos el porqué no se reunieron en equipos. Algunos dijeron que por que no podían ver, de otro modo si hubieran podido encontrar su equipo. Otros se habían encontrado por casualidad. Caro fue la que dijo que nadie había hablado y por eso no se encontraron. Finalmente la maestra Carmen les recordó que como Carlos

¹⁴ Diario de Campo

no puede ver, y debemos hablarle para que nos encuentre.

Esta actividad fue modificada del diseño original, pues al principio la mayoría no querían taparse los ojos pues se desesperan mucho.

Esta estrategia presentó varias dificultades por el factor de distracción de los niños, y aunque tienen el conocimiento intuitivo de que deben hablar para encontrarse, no logran llevarlo a la práctica, este aspecto, a pesar de que la maestra de grupo, constantemente les recuerda que deben hablarle a Carlos para que él sepa si alguien llegó o si se fué, aún no es significativo para ellos. Se puede apreciar (Anexo VII, fig. 1 y 2) que a pesar de las distracciones durante la actividad, excepto un niño, todos manifiestan agrado mientras la realiza, mas de la mitad del grupo participa y respeta las reglas siempre, asimismo es posible advertir que les presenta un serio conflicto el encontrar estrategias que posibiliten la integración al juego del niño que no ve, y cuando es su turno de cubrirse los ojos, tienen dificultades para integrarse ellos mismos al juego. A pesar de que pueden identificar que es necesario tocar o hablarse a quien no puede ver, no logran llevarlo a la práctica, quizá esto se deba al egocentrismo propia de esta edad.

El siguiente juego al que se les invitó a participar fue el "Twister".

El cual consiste en formar equipos para colocarse en un tapete con 16 círculos colocados en 4 filas, de 4 colores- texturas diferentes (ver anexo I fig. 1y 2), conforme el monitor mueve la flecha de un tablero expreso y da la orden de colocar una mano o un pie, derecho o izquierdo en un determinado color, los participantes deben ejecutar la orden, de manera rápida, sin apoyar otra parte del cuerpo; pierde quien apoye otra parte, se caiga o bien, se equivoque en la orden. La intención de esta estrategia es favorecer el equilibrio dinámico y estático, el reconocimiento de las nociones izquierda y derecha en base a su cuerpo, el respeto a las reglas del juego; Lograr la toma de acuerdos entre ellos, el reconocimiento de colores así como la discriminación táctil de diversas texturas.

En esta ocasión, participaron la maestra de apoyo y la del grupo. Se formaron tres equipos de manera espontanea. Les mostré el material para que tocaran las diferentes texturas mientras les explicaba que se llamaba "Twister" y como se jugaba. A Carlos, se le explicó la correspondencia entre los colores y las texturas: los círculos de hule son verdes: el peluche es amarillo, la tela lisa es roja y la tela que es un poco áspera es azul. *Carlos había momentos en que decía: "ya perdí, por que ya me caí",^[2] esto en*

^[2] Diario de campo

cuanto se cansaba o ya no quería jugar. Ricardo, quizá por su peso, tuvo dificultades en controlar el equilibrio cuando tenía que cambiar de apoyo de mano o bien, al cambiar de color. (anexo VIII, fig. 3).

La actividad se desarrollo lenta, pues eran muchos equipos y no se podían atender de uno por uno, así que quienes estaban jugando se divertían bastante y quienes quedaban si ocupación empezaron a distraerse.

Por otra parte, la actividad estaba planeada para que cada equipo jugara solo y en cada uno de ellos debería haber un monitor que se ocupara del tablero de ordenes, sin embargo, por las características del grupo, decidí no darles un tablero a cada equipo, no obstante, el dividir el grupo en tantos equipos tampoco fue funcional. Por otro lado, esta actividad puede tener muchas ventajas para el trabajo en el grupo, así, se puede observar que... (anexo VIII, fig.1 y 2) la mayoría de los niños respeta las reglas del juego siempre o casi siempre, casi todos logran mantener su equilibrio, el 66 % (8 niños) identifican los colores, siempre o casi siempre, mientras que el 50% (6) lo logra con las texturas, que les presentan mayor dificultad. En cuanto a la toma de acuerdos para la formación de equipos la mayoría lo lleva a cabo sin dificultad, se colocan en el equipo de acuerdo a sus preferencias.

Para el juego "El Caminito" el grupo se dividió en tres equipos, se

formaron caminitos, los niños se dividieron espontáneamente. Se busca con esta actividad: favorecer el desarrollo motor, la comprensión de la secuencia numérica, de turnos de participación y del concepto de número, así como propiciar el enriquecimiento de las sensopercepciones táctiles en el niño, y en el caso específico del niño invidente, el uso de técnicas de rastreo para ubicar objetos en el espacio cercano a él.

Les expliqué a todos como sería la actividad, primero decidirían los turnos de participación. Después, el primer jugador se colocaría en la flecha de arranque, y tomaría al azar una bolsa de objetos; los contaría y avanzaría por el camino tanto cuadros como objetos contó, los demás deberían observar para saber si lo hizo correctamente o debe repetir la acción.

A continuación les pregunté que necesitábamos para jugar, a los que Jocsan respondió que para jugar bien no hay que gritar por que después no nos entendemos. Luego pregunté ¿Quién va a ser primero? Después de varios intentos, Flor sugirió que el orden de participación fuera el mismo que en el que estaban sentado, pregunté a los demás y estuvieron de acuerdo. En cada uno de los equipos restantes aceptaron la idea. Iniciamos el juego.

La maestra Carmen en un equipo, yo en el otro y el tercero se quedó

esperando un rato. Se cuestionaba a los niños pues la mayoría podía contar los objetos, (anexo IX, fig. 3) pero cuando tenían que caminar sobre los cuadros, se les olvidaba hasta que número debían llegar y se pasaban incluso hasta terminar el camino. Esto nos llevó mucho tiempo. Para agilizar el juego se les hacía recordar hasta que número debían llegar.

Me quede gratamente sorprendida con el manejo que la maestra Carmen hace con los niños y su atención, mientras ayudaba a Luly a contar y a percatarse de que se había pasado. Simultáneamente apoyaba verbalmente a otro niño indicándole que en cada cuadro debía poner los dos pies para no equivocarse en el conteo. Me gustaría tener ese dominio del grupo, esa desenvoltura y la seguridad con que se desempeña frente al grupo.

Aunque la actividad estaba planeada para realizarse sin zapatos, como el día estaba bastante frío y algunos niños mostraban síntomas de resfrío, esto no se realizó así. (anexo IX, fig. 4).

Se puede concluir que: salvo dos niños, todos, respetan siempre o casi siempre las reglas del juego, asimismo, identifican y respetan turnos de participación, 10 de ellos siempre, el resto, casi siempre o algunas veces; en general el grupo no presenta dificultades para ubicarse y desplazarse en

el juego; por otra parte, 7 de los niños emplean casi siempre estrategias de conteo que les ayuden a ubicarse en el juego, pero 6 sólo lo logran algunas veces y dos de ellos casi nunca lo logran, en cuanto a la identificación de texturas, no presentaron dificultad, ya que la actividad no se hizo con ojos cerrados, a pesar de ello, considero que esta actividad permite la estimulación de discriminación táctil, y no sólo el aspecto visual. Ya que Carlos no asistió ese día, no fue posible evaluar el uso de técnicas de rastreo. (anexo IX, fig.1 y 2).

Posteriormente, los invite a participar en “El Safari”, (anexo II) es un juego de mesa, que representa un zoológico, en tercera dimensión, con el fin de que el niño invidente pueda ubicarse en él con facilidad, propiciar también las técnicas de rastreo adecuadas para encontrar objetos. Se lleva a cabo igual que un juego de mesa tradicional, se establecen turnos de participación. Se avanzaran tantos cuadros como el dado indique, si el jugador cae en un cuadro con asterisco deberá tomar una “sorpresa”, que consiste en un mensaje escrito en caracteres comunes y en Braille, (anexo I fig. 3). para que se vaya familiarizando con los portadores de texto, dicho mensaje lo enviara a otra parte del parque, esto puede ser un avance o un retroceso, ganará quien primero llegue a la salida.

Los propósitos de esta estrategia son: Favorecer el empleo del tacto

para participar en juegos de mesa, a través de diversas texturas, siguiendo un camino establecido. Promover la identificación y el respeto a los turnos de participación y a las reglas del juego. Proveer oportunidades para favorecer la ubicación espacial dentro del juego, así como utilizar estrategias de conteo para esta ubicación. Del mismo modo se busca que el niño invidente aproveche las técnicas de rastreo para localizar objetos.

Primeramente dividí al grupo en sólo dos equipos buscando superar las dificultades que en las actividades anteriores tuve. Al final de la actividad me di cuenta de que esto facilita mucho el trabajo con el grupo.

Les pregunte si alguno había jugado antes un juego con dados casi todos dijeron que si. Entonces les indique que este era muy parecido a los que ellos habían jugado antes, que se llamaba "El safari" por que era un parque de diversiones que tenía animales, - ¡ah! -dijo Jocsan - es un zoológico -.

Les llamaron la atención los materiales con los que están hechos. Y se interesaron preguntando. Hicimos un recorrido identificando todos los lugares y animales que había en el juego. Explicándoles que si su prenda caía en un lo asterisco quería decir que debían tomar una sorpresa y leerla. - "pero yo no sé leer"- me indicó Carolina. - es cierto, y ¿cómo podemos hacerle?-

- *tu nos puedes leer-* dijo Jocsan. -*O la maestra-* agregó Paulina-^[1], superado el problema, les señalé las tarjetas que serían las sorpresas y les indique que estaban escritas para que las pudieran leer las personas que ve y las que no ven. – Esto se llama Braille, y es así como Carlos va a escribir después -. (Anexo X , fig.3).

Comenzamos a jugar. Antonio nos ganó muy rápido. Generalmente, *después de que Paulina le daba al dado él decía –Después de ella sigue Flor y luego Jocsan y luego nosotros? - Refiriéndose a Ricardo y a él.*^[2] Aún después de que nos ganó dos veces seguidas continuaba preguntando lo mismo. Carlos también estaba muy pendiente de su turno, y aunque se desorientaba en el tablero, Jocsan o Paulina le ayudaban a ubicarse.

Los dos equipos jugaron varias veces, se emocionaban cuando les tocaba un asterisco y no permitían que otro niño sacara su sorpresa, la tomaban y luego me la daban a mí o a la maestra para que la leyéramos, en el caso de Carlos, yo le guiaba su dedo siguiendo las palabras en Braille mientras se las leía. Ver Anexo X, fig. 2.

Realmente el trabajar con sólo dos equipos facilita el desarrollo de la

^[1] Diario de campo

^[2] *Ibidem*

actividad y el control del grupo.

Es posible apreciar que: salvo dos niños, todos, respetan siempre o casi siempre las reglas del juego e identifican y respetan turnos de participación. Prácticamente todos se ubican sin dificultad dentro del juego, así como el reconocimiento de texturas, aunque un poco más de la mitad presentan tropiezos en las estrategias de conteo, algunas veces o casi siempre. En cuanto al uso de técnicas de rastreo Carlos sólo las usa algunas veces, y el resto del grupo no las emplea, pues el juego no se llevó a cabo con los ojos cubiertos, de todas formas, al igual que el anterior, proporciona estimulación táctil (anexo X fig. 1 y 2).

Posteriormente los invité a jugar al “objeto perdido” estrategia a través de la cual buscaba que emplearan todos sus sentidos excepto la vista para reconocer objetos comunes de su entorno, excusa perfecta para introducir las técnicas de rastreo propias de la educación de invidentes; y además mediante el juego, propiciar que ejercite su memoria. Para ello les presenté diez objetos diferentes y después de reconocerlos, les quitaba uno de manera que ellos trataran de identificar cual objeto se perdió.

Formaron equipos libremente. Les comenté que jugaríamos un juego de mesa, pero no como el anterior, sino que con los ojos cubiertos, deberían

reconocer algunos objetos que se les mostrarían. *Para recordarles el por que nos tapábamos los ojos les dije que por un momento todos seríamos Carlos, ante esto, Carlos dijo –Yo quiero ser Jocsan-¹¹¹.*

Mientras les repartía los materiales, *Carlos dijo que él no quería antifaz, me dijo que le picaba y le ardían los ojos. Estuve de acuerdo, y Jocsan comentó, -alcabo él no puede ver -¹¹².* Les di los antifaces y jugando, se tocaban unos a otros para reconocerse, aunque ya se habían visto y sabían quien estaba a su lado. Miguel constantemente se descubría los ojos.

Cada uno fue pasando su objeto al compañero de enseguida, para asegurar que todos conocían los diferentes objetos. Todos reconocieron su objeto, salvo Miguel, a quien le tocó un balero de madera, juguete que ninguno conocía. En el otro equipo sólo tuvieron dificultades con el rehilete.

Entonces iniciamos propiamente el juego, les entregué nueve objetos y les pregunté cuál faltaba. Carlos contestó rápidamente. Otros lo lograban con menos objetos o menos veces. (Ver evaluación en Anexo XI, fig. 1).

¹¹¹ Diario de campo

¹¹² *Ibíd*em

Carlos trataba de tocar todos los objetos aunque no fuera su turno, por lo que en ocasiones dificultaba el trabajo de sus compañeros, Jocsan se lo permitió sin enojarse, a Ivan esto lo distraía y se molestó, pero sólo se le reclamó verbalmente, sin agresión.

El otro equipo al final, con los ojos descubiertos jugaron competencias, ellos se agachaban la maestra quitaba un objeto, todos levantaban la cabeza al mismo tiempo y observaban, ganaba quien adivinara primero cual objeto faltaba; cuando Carmen quito el balero, batallaron un poquito, y finalmente Carolina, Flor y Nallely gritaron: -el de Miguel, falta el de Miguel – no recordaban el nombre, pero si el objeto del que se trataba ¹⁴(anexo XI, fig. 3).

Nos reunimos para conversar un poco y entregar los premios a los ganadores. Miguel comentó que no le gustaba taparse los ojos por que se desesperaba mucho. Paulina mencionó que ella también se desesperaba pero se aguantaba, otros niños asintieron ante el comentario. En general dijeron que este juego les había gustado mucho.

Esta estrategia permite la participación activa de todos los niños, y proporciona la ocasión para el uso de técnicas de rastreo, aunque no todos

¹⁴ ibidem

los niños la necesiten para su vida diaria. Permite que el niño con discapacidad visual ponga en práctica sus habilidades en un contexto adecuado. Asimismo proporciona oportunidad para el uso del sentido del tacto en la identificación de objetos diversos y ejercita la memoria; en este caso se pudo observar que casi la mitad de los niños logra recordar que objeto falta de un conjunto de diez, casi el total del grupo identifica los objetos presentado salvo dos de ellos que son poco usuales en su medio. Permite asimismo que el niño normovente se ponga en el lugar del ciego y lo acerca a la comprensión de las necesidades de este último, de tal forma que se muestran más accesible a permitir el contacto físico en sí mismos y en los objetos con los que están jugando (anexo XI fig. 2).

Mediante la estrategia llamada “el cóctel de frutas” se pretende propiciar una estimulación sensorial, con preponderancia del sentido del gusto en el reconocimiento de diversas frutas. Asimismo se busca poner en juego las habilidades del niño para preparar alimentos sencillos, empleando para ello técnicas de protección para evitar accidentes y en caso necesario técnicas específicas (mano a mano o sombra) en la educación de niños invidentes. Del mismo modo se pretende estimular su memoria secuencial.

Esta actividad nos llevó dos días, el primero, para saber quienes

identificaban las frutas y que sentidos empleaban, lo lleve a cabo como una evaluación individual.

Inicié presentando a todo el grupo las frutas que llevaba, para que las observaran y las identificaran: melón, naranja, mandarina, guayaba, tejocotes, manzana, piña, plátano, nueces y pera. Solamente el tejocote era desconocido para ellos. Les explique que pasarían uno a uno, se tapanían los ojos y adivinarían cual fruta les daba a probar por el sabor, el olor, la textura o la vista. Y después de que todos pasaran prepararíamos un cóctel de frutas y nos lo comeríamos, esto los entusiasmó.

Cada uno pasó; y una por una les fui dando en la boca un pedazo de cada una de las frutas, si no lograban identificarla, les acercaba a la nariz la fruta completa, si aún no lo conseguían se las colocaba entre las manos, y si no les era posible identificarla permitía que se quitaran el antifaz para observarla. En el momento en que la identificaban pasaba a la siguiente fruta. Mientras los otros observaban o jugaban en las áreas. A pesar de que había bullicio en el aula, los niños, se concentraban en la actividad sin dificultad. La única fruta que ninguno identificó fue precisamente el tejocote.

Otro día recapitulamos lo que habíamos hecho, y lo que haríamos ese

día, les dije que traía frutas nuevas, saque una mitad de sandia que todos identificaron sin dificultad y luego les mostré unos kiwis, ninguno supo que era, así que se los ofrecí para que los tocaran y los olieran, Paulina dijo que olía como a limón, pero Caro dijo que no parecían eso; Carlos mencionó que estaban chiquitos, Dizan y José Alfredo dijeron que ellos no querían probarlo.

Formamos equipos por sorteo. Luego pregunte que debíamos hacer primero, coincidieron en que debíamos lavar las frutas, las repartí, Carlos empezó a golpear su pera contra la mesa (autoestimulación auditiva) y otros lo imitaron.

Cada equipo lavó sus frutas y volvían a sus lugares. Para este momento yo estaba repartiendo tablas y platos para picar. Les pedí su atención para explicarles que les iba a entregar algunos cuchillos y que debían tener mucho cuidado. Fue necesario callarlos, pues estaban tan emocionados con sus frutas que apenas me hacían caso. Sólo llevaba dos cuchillos de metal y cuatro de plástico, les pedí que lo usaran y después lo pasaran al compañero que lo necesitara. No quise llevar mas cuchillos, pues, temía que se fueran a lastimar, después me di cuenta que esto fue un error, debí confiar más en ellos y darles un cuchillo a cada uno. Les repartí vasos dándoles la indicación de que juntaran en cada vaso la fruta que fueran picando, sin revolverlas.

Ricardo, Luly, Jocsan y Carlos fueron de los primeros en recibir cuchillos (anexo XII fig. 4), Carlos lo tomó con el filo para el lado equivocado, además le falta fuerza en la mano, se le apoyó con la técnica mano sobre mano, es decir poniendo mi mano sobre la suya, ayudando a la suya a colocarse bien, al mismo tiempo que hacía el movimiento y la presión necesaria para cortar los trozos de pera. Ricardo, quería picar su guayaba deteniéndola en el aire, le indicamos que se le facilitaría el trabajo si la apoyaba en la tabla, acto seguido, con la técnica mano sobre mano le indique la forma en que podía hacerlo. En el otro equipo Karely usaba su cuchillo igual que Carlos, igualmente se le indicó la forma correcta. Caro empleaba un tenedor para picar su guayaba.

Mientras tanto, otros pelaban sus frutas, o trataban de quebrar nueces y José Alfredo se quejaba por que él no quería picar nada. Fue realmente una lástima que no llevara más cuchillos, pues todos estaban muy interesados pero les faltaba herramienta, aun así, trabajaron bastante bien, sólo se oía un murmullo moderado cuando comentaban acerca de lo que estaban haciendo. José Alfredo se animó a pelar nueces y trataba de quebrarlas golpeándolas contra el vaso de plástico que le había dado, finalmente se dio por vencido y cambió de actividad. Después yo me acerque a quienes tenían nueces y les quebré algunas para que pudieran pelarlas.

En un momento ante la falta de herramienta adecuada, Carolina, después de pelar el Kiwi, decidió despedazarlo con los manos, y al terminar, se sacudió el jugo de las manos, salpicando a sus compañeros. La maestra Carmen estuvo apoyando a Carlos (ver anexo XII fig. 3),. Entretanto yo le pedí a José Alfredo que me ayudara a picar unas rebanadas de sandía. Accedió de mala gana y sólo usaba su mano derecha, la izquierda la levantaba tratando de no ensuciarse, así que le ayude a colocar las dos manos donde debían ir, después de un rato, le tomo tanto gusto a la actividad que ya no quería prestar el cuchillo.

Quienes iban terminando recogían la basura y les pedí que se lavaran las manos nuevamente. Carlos aún continuaba con su pera. Cuando terminamos de limpiar, les dije que cada uno podía preparar su cóctel con las frutas que más les gustaran y además les ofrecí leche condensada, "Lucas" (polvo agridulce) y chile con limón.

Tan interesados estaban en la actividad, que no se dieron cuenta cuando había sido el recreo. Después de comer, limpiamos todo el salón, les pedí que se reunieran para platicar un momento, pregunte si les había gustado la actividad, todos asintieron, luego pregunte que habíamos hecho, que cosas primero, que cosas después, etc. La mayoría accede a conversar a pesar de que se esté grabando un video (anexo XII, fig. 1).

En esta actividad sólo Carlos logró identificar todas las frutas por medio del gusto, 10 de los niños lo lograron casi siempre o algunas veces. Y fueron pocos quienes requirieron del tacto o la vista para identificarlas. No consideran necesarias las técnicas de rastreo y no las emplean, excepto Carlos quien las usa algunas veces. En cuanto a conocimiento del uso de utensilios de cocina, casi todos tienen, salvo cuatro; todos las emplean con eficiencia, y siempre tienen precaución en su uso. La mayoría recuerda las acciones que llevaron a cabo y expresa verbalmente esas acciones (anexo XII fig. 2).

Actividades como esta permiten la estimulación sensorial amplia, muy favorable para los niños con discapacidad en especial y para el grupo en general, y permiten que todos se percaten que cada uno de ellos puede realizar actividades complejas si se lo proponen, tienen cuidado y se interesan lo suficiente para llevarlas a buen término, en este caso obtuvieron una deliciosa recompensa.

La actividad de "memoria de olores" consiste en el uso del olfato para identificar algunos olores de objetos cotidianos, y de esta manera formar pares de olores iguales. Siempre con los ojos cubiertos. Esto con el objetivo de estimular un sentido diferente al visual. el olfato, además de la memoria y favorecer el uso de técnicas de rastreo

El grupo decidió que la actividad se realizara antes de salir a recreo, así que acomodamos las mesas divididas en dos equipos y cada uno eligió donde sentarse. Pedí que se taparan los ojos, les repartí los antifaces y les explique que se trataba de oler e identificar que cosa estaban oliendo.

Primeramente, les pasamos frasco por frasco a cada uno para que identificaran los olores, algunos los identificaron rápidamente y otros los confundían. Por ejemplo la pimienta con chile.

El juego consistió en que tomaran al azar un frasco, lo olieran y luego buscaran con su olfato el olor igual (anexo XIII, fig. 3). Para ello, fue posible apreciar como quienes en ese momento estaban viendo, guiaban las manos de los niños que tenían los ojos cubiertos, buscando evitar accidentes. Carlos no tuvo ninguna dificultad.

Se les dio oportunidad de que se quitaran los antifaces y sólo quien debía adivinar se los cubría, esto dio mejores resultados.

Luego comentamos acerca del juego, dijeron que si les había gustado, y que algunos niños lo habían hecho muy rápido. Mientras que otros como habían batallado bastante. Ver la evaluación en el anexo XIII, fig. 1.

Para el momento de realizar esta actividad, el grupo es más dispuesto al trabajo, se concentra por mas tiempo, salvo algunas excepciones y participa activamente. La mayoría respeta reglas e identifica turnos de participación; asimismo logra identificar los olores que se les presentan, solamente José Luis tiene dificultades y prefiere usar su vista. Es él el único que no logra formar los pares durante el juego, y en cuanto al uso de las técnicas de rastreo, aún no son significativas ni siquiera para Carlos, así que es lógico que tampoco el resto del grupo las emplee. Lo que sí se puede apreciar durante la aplicación es que se ayudan (guían) unos a otros al elegir el frasco que van a oler, procuran evitar accidentes (anexo XIII fig. 2).

La aplicación inició en el mes de septiembre y se concluyó en enero, a lo largo de esos meses se pudo apreciar una evolución positiva de la mayoría de los alumnos del grupo en relación a la aceptación hacia Carlos y en la comprensión de sus N.E.E., así como de una actitud mas positiva por lo menos de algunos de ellos, esto se refleja en la aceptación de el contacto físico que Carlos establece con ellos. Algunos incluso alcanzaron el entendimiento de que deben ayudarlo con estrategias como: tomar su mano para guiarlo hacia los objetos, hablarle al retirarse y el conminarlo a que realice actividades por sí mismo. No todos los niños llegaron a este nivel de comprensión, posiblemente por la característica egocéntrica propia de su edad, además de factores como ausencias tanto de esos niños como de

Carlos y baja tolerancia al contacto físico, como en el caso de José Luis. En general considero que las estrategias planteadas lograron cubrir el objetivo principal: la sensibilización de gran parte del colectivo escolar hacia la discapacidad visual; a pesar de llevarse a cabo de manera independiente a los proyectos que realizaron en este periodo de tiempo, y no obstante que no estuve permanentemente en el aula, todo ello gracias también, a la participación de educadora Carmen Morquecho, maestra del grupo.

Se han observado algunos avances en relación a la actitud del grupo hacia Carlos, por ejemplo Karely, quien no se sentaba junto a él porque le incomodaba que intentara tocarla, actualmente permite ese contacto además en ocasiones se ofrece para ayudarlo de manera espontánea. Cabe hacer la aclaración que Carlos toca a los niños constantemente, pues es una forma de establecer un contacto que mejora la comunicación, es el equivalente al contacto visual entre los normoventes. Se advierte también el hecho de que sus nuevos compañeros le ofrecen su ayuda, por ejemplo para conducirlo al baño o hacia el patio de recreo, antes sólo lo hacían Jocsan o Paulina voluntariamente; y Dizan, Suguey y algún otro niño si la maestra se los pedía. No es posible atribuir estos avances sólo a la aplicación de la alternativa, pues obviamente la maestra del grupo realiza una estupenda labor en este y otros aspectos, además, los niños en su convivencia diaria, ven a Carlos como un compañero mas, sin percatarse

conscientemente de que es diferente. También se han visto avances en el hecho de que actualmente le hablan más, cuando quiere ir hacia alguna parte o se encuentra desorientado en el aula, ya no sólo le hacen señas como antes, y no se limitan a tomarlo de la mano sin pronunciar palabra para conducirlo hacia el lugar que indica la maestra. aún falta trabajo por hacer, pues todavía en ocasiones lo dejan hablando solo, aún no logran captar que deben informarle que se van a retirar o que ya llegaron.

A pesar de todo esto, me parece que se han logrado cosas muy positivas dentro de mi práctica docente, así como en la de la maestra Carmen e incluso en el desempeño de las maestras de apoyo de ese Jardín. Pues, fue posible establecer espacios de retroalimentación en función del trabajo con Carlos. Esta alternativa les daba nuevas ideas acerca de cómo favorecer el proceso de aprendizaje no sólo de Carlos, sino de otros niños que tenían detectados como con dificultades de aprendizaje.

Uno de los elementos que considera innovadores de esta propuesta, pese a que el trabajo en preescolar exige el empleo de mucho material concreto para las actividades que se realizan, es precisamente el uso de elementos de la vida diaria para estimular todos los sentidos, generalmente en la escuela como en otros ámbitos, se privilegia la estimulación visual, pues sabemos que es la vía por la que mayormente se recibe información y

se propician mas aprendizajes, pero, se dejan de lado todos los otros sentidos.

Otro elemento sería el hecho de involucrar a los niños motivando su empatía hacia el compañero ciego, permitiendo que se enfrenten a algunas de las dificultades que él debe desafiar día tras día. Aunque son pequeños para lograr “ponerse en los zapatos del otro”. Creo que con constancia y con los recordatorios que se hagan acerca de las actividades, lo que sintieron, lo que podían y lo que no podían hacer, les permitirá poco a poco tomar conciencia de que Carlos, no sólo se ve diferente, sino que tiene necesidades diferentes, como el hablarle para que ubique el sitio en donde esta una silla vacía o la guía verbal para llegar al baño y al patio, o bien, que se le indique cuando alguien llega junto a él y cuando se va a retirar. Asimismo, el que se percaten de que él puede jugar con ellos si le ayudan guiándolo, que puede correr, brincar y hacer muchas de las cosas que ellos hacen, y que ayudarlo no quiere decir ahorrarle todos los esfuerzos y hacer las cosa por él.

Finalmente, el hecho de poner en práctica algunas de las cosas que les digo a las maestras de grupo regular, o a las madres de niños con discapacidad visual, me ha dado oportunidad de reafirmar algunas de las ideas que he planteado desde hace algunos años acerca de la integración y

el apoyo alternativo, y además a vivenciar las dificultades a las que se enfrenta un maestro que atiende en su grupo a un niño con discapacidad visual. Es increíble todo lo que se puede aprender de los niños y de los otros maestros con un trabajo como éste.

CAPITULO V

LO QUE YO PUEDO APORTAR DESDE MI PERSPECTIVA

Para posibilitar el éxito de un trabajo de integración de niños con discapacidad visual, considero que se requieren algunas condiciones especiales, como:

- a) Un docente interesado en el proceso, dispuesto a aceptar de buen grado a niños con discapacidad, consciente de que se requiere de un poco mas de trabajo para sacar adelante su grupo.

- b) Una labor eficaz de concientización y sensibilización con el colectivo escolar para la aceptación de la diversidad.

- c) El apoyo de un especialista del área para orientar al colectivo escolar en general y al docente frente a grupo en particular acerca de algunas técnicas específicas, necesarias, así como de diversas alternativas de trabajo o estrategias didácticas especiales y recomendaciones acerca de cómo adecuar sus actividades regulares y los materiales didácticos.

- d) Que el grupo en cuestión no exceda los 20 alumnos, aunque se que esto es muy difícil de conseguir.
- e) Facilitaría muchísimo el trabajo si se tuviese un auxiliar de grupo, no para hacerse cargo del niño con discapacidad, sino para posibilitar por ejemplo, el trabajo por equipos, necesario para propiciar el coaprendizaje, el análisis y la reflexión necesarias para un aprendizaje significativo.
- f) Es fundamental el apoyo en las áreas específicas que hagan mas viable el la Integración Educativa del alumno con discapacidad en toda su extensión y no sólo buscar la sociabilización del educando. En la medida en la que el alumno tenga las herramientas necesarias para desempeñarse tan eficientemente como sus compañeros esa integración será una realidad. En el caso de los niños con discapacidad visual se requiere apoyo en: actividades y destrezas motoras, orientación y movilidad, estimulación sensorial, técnicas de comunicación, protección y localización de objetos y actividades de la vida diaria, en preescolar. En primaria se requiere además: braille, ábaco, estenografía y mecanografía.
- g) Los maestros que laboran en la Unidad Itinerante de la ciudad de Chihuahua, no son suficientes para atender a la población de niños

integrados a la escuela regular. Del mismo modo el tiempo que estos docentes emplean en atender a sus alumnos discapacitados integrados no alcanza para abordar las áreas específicas con ellos, y además dar orientación a los maestros de grupo ordinario, tanto del manejo de esos niños en el grupo regular como de algunas técnicas específicas, así como de las adecuaciones curriculares por lo que se requiere mas personal en esta unidad o bien, abrir otra unidad que permita sectorizar la ciudad y atender eficientemente a la población demandante.

- h) Es necesario abrir un espacio conjunto entre educación regular y especial, para establecer verdaderos vínculos, favoreciendo la coordinación entre los diversos servicios que participan en la educación de un alumno con discapacidad: Unidad Itinerante, U.S.A.E.R., centro de apoyo alterno y maestro de grupo.
- i) Se requiere de una capacitación real para las personas que atienden a los niños con discapacidad en las escuelas regulares.
- j) Finalmente, si se pretende dejar de lado, el desarrollo de programas paralelos en espacios segregadores. y abrir espacios que brinden oportunidades con igualdad y equidad a todos los alumnos, mediante planes y programas flexibles. que se traduzcan en acciones curriculares,

generando elementos innovadores que posibilitan vivencias de valores en la práctica educativa que benefician a todos sus alumnos, entonces es necesario proveer de instrumentos que posibiliten su autonomía, que es uno de los principales fines de la educación, sin ellos esa equidad no se podrá dar.

A. Algunos conceptos que pude construir; a partir de las unidades de análisis que a continuación se presentan.

UNIDAD DE ANALISIS	CATEGORIA	CONSTRUCTOS
<ul style="list-style-type: none"> Se les pidió que se cubrieran los ojos, esto provocó cierto nerviosismo, pues no es usual el desempeñarnos con los ojos tapados, aun así, no hubo resistencia. Estando de pie, se les repartió a cada una un objeto, se les dijo que había otro objeto igual al suyo y que deberían buscar a su pareja. Podían hablar, tocar, oler pero no destaparse los ojos. Después de que localizaron a sus parejas entre risas, comentarios, sustos y algún que otro grito de sorpresa o desesperación, se les pidió que decidieran quien sería la invidente y quien la guía vidente. Rápidamente se pusieron de acuerdo y se continuó con el trabajo. 	SENSIBILIZACION EMPATIA	SENSIBILIZACION Capacidad del individuo de ser receptivo a las necesidades de otro ser humano. Disposición para percatarse de que a pesar de las limitaciones orgánicas o físicas de los individuos es posible realizar diversas actividades comunes, como lo realiza cualesquier persona considerada normal. Es decir, sin discapacidad
<ul style="list-style-type: none"> Caro dijo que se había sentido como Carlos y que no encontraba a su equipo. 	EMPATIA	
<ul style="list-style-type: none"> La mayoría coincidió en que no es tan sencillo desenvolverse sin ver lo que hay alrededor, pues aunque conocían el espacio, pues ya tienen tiempo trabajando aquí, sentían mucha inseguridad de no poder mirar donde iban a poner el pie o hacia donde iban. 	SENSIBILIZACION	
<ul style="list-style-type: none"> Bajamos al patio, cada compañera ciega con su guía vidente y acordaron jugar a la "Rueda de San Miguel", cada momento estaba ambientado por risitas nerviosas, algunos comentarios sobre lo difícil que es caminar sin ver y la sensación de que el piso se va a hundir bajo los pies, así como el agradecimiento de tener alguien un guía. 	SENSIBILIZACION	EMPATIA Facultad del individuo de ponerse en el lugar de otro, y comprender así sus capacidades, limitaciones y aptitudes para así poder encontrar la forma mas adecuada de apoyarlo, y ayudarlo sin sobreprotejerlo, sin negarle su individualidad, y su posibilidad de desenvolverse por sí mismo, con autonomía
<ul style="list-style-type: none"> Jocsan jugó con plastilina y le parece que como es fácil, también Carlos puede hacerlo. Riky considero difícil caminar con los ojos tapados. A Sugey le parece que fue difícil jugar con los ojos tapados y que se puede chocar con los muebles. 	SENSIBILIZACION EMPATIA	
<ul style="list-style-type: none"> Cuando se les preguntó si Carlos podía hacer todo lo que ellos hacen, la mayoría concluyó que si podía pero que para algunas cosas necesitaba ayuda, 	SENSIBILIZACION	
<ul style="list-style-type: none"> La maestra Carmen pidió que se fijaran en la frente de Jocsan y señaló su lunar, otros niños buscaron en su cuerpo lunares, aunque ninguno era como el lunar rojo de Jocsan. Asimismo, se les pidió que se fijaran en el pelo de Dizan. - Es rojo - dijo Paulina. - En efecto, cuando se tiene el pelo de ese color se dice que es pelirrojo ¿Alguien mas lo tiene como él? - No - - De que color lo tiene Paulina? - Preguntó Carlos. Paulina contestó - café -; - Entonces tú eres pelicafé - concluyo Carlos. A continuación, fue Jocsan quien se percató de que Ricardo " tiene la panza llena y más grande que todos". 	SENSIBILIZACION HACIA LAS DIFERENCIAS	ACEPTACION DE LA DIVERSIDAD Disposición de los seres humanos en general, de los docentes en particular de percatarse de que todos los individuos son diferentes no sólo físicamente, sino también en capacidades, habilidades y potencialidades, a pesar de que, son miembros de una sociedad, grupo y/o familia y comparten características similares con el resto de su comunidad. En cuanto a educación, cada uno de los miembros de un grupo escolar, a pesar de sus similitudes características y semejanzas en edad, algunas otros aspectos pueden presentar una amplia multiplicidad de pautas, ritmos y estilos de aprendizaje, así como de una extensa variedad de Especiales y/o específicas, que deben procurar atenderse
<ul style="list-style-type: none"> Iniciamos la actividad recordando las características especiales de cada uno: los ojos verdes de Sugey, Carlos que no puede ver, Dizan que es pelirrojo, Jocsan que tiene su lunar rojo en la frente. Luego les pregunté en que si nos parecíamos, no lograban concluir, así que les dijimos que se fijaran nuevamente en su pelo, ¿Quiénes lo tienen negro? ¿ Quiénes güerito? ¿ Quiénes largo? ¿ Quiénes corto? ¿ Quiénes lacio?...etc. 	SENSIBILIZACION HACIA LA DIVERSIDAD	
<ul style="list-style-type: none"> Carlos trata de tocar todos los objetos aunque no sea su turno, por lo que en ocasiones dificulta el trabajo del compañero, Jocsan se lo permite sin enojarse, a Ivan esto lo distrae y se molesta, pero solo se lo reclama verbalmente, no lo agrede. 	EMPATIA SENSIBILIZACION	
<ul style="list-style-type: none"> Miguel nuevamente comentó que no le gusta taparse los ojos por que se desespera mucho. Paulina mencionó que ella también se desespera pero se aguanta, otros niños como Carolina, Flor, Nallely y Jocsan asintieron ante este comentario. En general dijeron que este juego les había gustado mucho. 	SENSIBILIZACION	

UNIDAD DE ANALISIS	CATEGORIA	CONSTRUCTOS
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Jocsan me dijo que no podían juntarse con nadie porque no podían ver. -- bien- dije, - ¿y como lo solucionamos? - Flor me dijo - pues viendo - - Es cierto- comente - pero ¿y si fueran Carlos? Carlos no puede ver nunca -nuevamente nadie respondió. 	SENSIBILIZACION	<p>INTEGRACION EDUCATIVA</p> <p>Respuesta a la demanda del derecho que todo niño tiene a ser escolarizado, sin importar sus características personales (sociales, económicas, físicas o intelectuales) o dificultades de aprendizaje.</p> <p>Es la oportunidad que debe tener todo niño de asistir a la escuela de su barrio, que posibilite de ésta forma la conveniencia completa con sus condiscípulos dentro y fuera de la misma. Asimismo es la posibilidad de que la comunidad acepte las diferencias inherentes a todo individuo como algo normal y no como símbolo de marginación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Luego les expliqué que íbamos a jugar a formar equipos para lo que buscaríamos en que nos parecemos, les dije que yo les diría cuales se reunirían con cuales, pero que debían poner atención, les pregunté si sabían la canción de "Busco un lugarcito" todos asintieron. Para ese momento yo tenía en una de las mesas cinco antifaces, y espontáneamente Carolina, Jocsan, Flor y Nallely los tomaron con la idea de cubrirse los ojos 	INTEGRACION	
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Les pedí que se pusieran el antifaz los niños que los tenían, Jocsan, José Luis, Flor, Sugey, Caro y Nallely se taparon los ojos, les pregunté al resto - ¿Cómo le hacemos para que ellos puedan jugar también? Por que no pueden ver 	INTEGRACION	
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Cada uno de los niños si terminaba con su fruta tomaba otra y otras, hasta que terminamos con todas. Quienes iban terminando recogían la basura y les pedí que se lavaran las manos nuevamente. 	INTEGRACION	
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Tan interesados estaban en la actividad, que no se dieron cuenta cuando había sido el recreo. Después de comer, limpiamos todo el salón, les pedí que se reunieran en círculo para platicar un momento, les pregunté si les había gustado la actividad, todos asintieron, luego les pregunté que habíamos hecho, que cosas primero, que cosas después, etc. La mayoría accede a conversar aunque estén grabando un video, y es también la mayoría quienes pueden recordar las cosas que se hicieron primero y las que se hicieron después. 	INTEGRACION	<p>INTEGRACION EDUCATIVA DEL NIÑO CIEGO.</p> <p>Uno de sus derechos como niño: la escolaridad. Sin embargo, para que ésta sea real, apropiado, justa, equitativa y de calidad debe no sólo propiciar la inserción del educando al espacio áulico, sino debe conseguir una verdadera incorporación del sujeto ciego a su grupo, garantizando un nivel de formación e información equiparable al de sus iguales para ello es esencial respetar las peculiaridades de cada caso y proporcionar todas las herramientas necesarias para un buen desempeño del educando, favoreciendo su autonomía, su autoestima y su competencia en todas las actividades que realice, sin imponerle limitaciones, salvo aquellas que evidentemente no le sea posible realizar como: observación de láminas, ubicación espacial sin referencias no visuales, etc.</p> <p>El proveerle de las herramientas esenciales para su desempeño competente, implica un conocimiento de sus características de aprendizaje, y de algunas áreas específicas que requiere como son: destrezas motoras básicas, orientación y movilidad, Estimulación sensorial, actividades de la vida diaria. Y mas adelante, Braille, estenografía, ábaco, mecanografía. Y ello implica la participación de un especialista que colabore en este proceso de integración educativa.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Al finalizar, después de dos recorridos con cada equipo, concluimos la actividad, me ayudaron todos a recoger, a acomodar de nuevo las mesas y las sillas y posteriormente les repartí los premios a todos los participantes. 	INTEGRACION	
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Antonio me preguntó para que eran las estrellitas, se refería a los asteriscos que estaban en algunos cuadros, y le dije que esas eran las sorpresas, pero que primero quería que vieran los animales y los lugares que había en el juego. Así lo hicieron, incluso Carlos. 	INTEGRACION	
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Se les sugirió varias actividades que podrían realizar de acuerdo a su gusto: Pintar con los dedos dibujos en relieve mismos que sus compañeras videntes deberían describir, ayudarles a realizar un reconocimiento con las manos Leerse y/o escuchar un cuento, Jugar con los materiales de construcción Después de un rato se les dió opción de intercambiar papeles en ese momento y realizar actividades similares o bien, cambiar papeles de ira a jugar al patio. Se decidió por mayoría lo último. 	INTEGRACION DEL DISCAPACITADO VISUAL	
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Después se les pidió que se dibujaran, o se representarían en plastilina, sólo Carlos lo hizo en plastilina, los demás prefirieron dibujarse y colorearse con crayolas, 	INTEGRACION DEL DISCAPACITADO VISUAL.	
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Después de un rato revisamos los dibujos que habían hecho de sí mismos... cada uno fue explicando que había dibujado de sí mismo y quedó mas claro. después jugamos 	INTEGRACION DEL D.V.	

UNIDAD DE ANALISIS	CATEGORIA	CONSTRUCTOS
<ul style="list-style-type: none"> Algunas de ellas se desorientaron incluso dentro del aula, y no encontraban el baño, así que solicitaban a la guía que les dijera hacia donde debían caminar. "incluso tomar agua fue difícil, pues no sabía cuanto agua tenía el vaso, tuve que meter el dedo para darme una idea. 	ESTRATEGIAS DE INTEGRACION	<p>ESTRATEGIAS DE INTEGRACION.</p> <p>Alternativas de apoyo en favor del individuo con discapacidad que se ponen en práctica para contribuir a la participación activa de dicho sujeto en diversas actividades lúdicas, recreativas, laborales y educativas. Propiciando su contribución con ideas, acciones y propuestas, acciones y propuestas, favoreciendo de esta forma su autoestima, autonomía, esparcimiento y aprendizaje.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Habia sido una experiencia enriquecedora pues así podrían tomar en cuenta algunas de esas sensaciones y acciones para retomarlas con Carlos, además de que algunas cosas podrían implementarse con sus alumnos aunque no tuvieran discapacidad visual. 	ESTRATEGIAS DE INTEGRACION	
<ul style="list-style-type: none"> Alberto dijo que si le ponían silicón (a los dibujos para pintarlos, Carlos...) no se salta de la raya 	ESTRATEGIAS DE INTEGRACION	
<ul style="list-style-type: none"> Ivan dice que si no sabe, se le cae, así que es necesario enseñarle. 	ESTRATEGIAS DE INTEGRACION	
<ul style="list-style-type: none"> Cuando se formaban los equipos, Carlos sonriente buscaba a los niños con quienes mejor se siente: Paulina y Jocsan. Pero no siempre le tocaba quedar en sus equipos, a veces Paulina lo llevaba de la mano a su equipo, pero otras veces se quedaba solo, en ese momento él preguntaba dónde estaba su equipo, pocas veces el resto de los niños lo llamaba para que se integrara al grupo por la característica designada. 	ESTRATEGIAS DE INTEGRACION	<p>USO DE OTROS SENTIDOS EN EL APRENDIZAJE.</p> <p>Posibilitar el empleo de todos los sentidos: Vista, oído, olfato, gusto, tacto (bárico, térmico, vibratorio) a través de diversas actividades con el fin de favorecer aprendizajes significativos en los alumnos con o sin discapacidad. Además de que esto proporciona mayor interacción con los materiales a los alumnos con discapacidad visual y favorece su desarrollo y estimulación sensorial</p>
<ul style="list-style-type: none"> Jocsan y Caro se ofrecieron para taparse los ojos. De nuevo les pregunté cómo podríamos hacer que participaran del juego, Suguey dijo – Cuidándolos - Nallely sugirió que los tocaran para saber a cual equipo debían pertenecer. 	ESTRATEGIAS DE INTEGRACION	
<ul style="list-style-type: none"> Les llame la atención acerca de que Carolina y Jocsan no encontraban a su equipo, ¿Cómo le hacemos? Por fin, Luly, Suguey y Paulina dijeron - hablarle -. Sin embargo, algunos no se dieron cuenta de esto, 	ESTRATEGIAS DE INTEGRACION	
<ul style="list-style-type: none"> Luly sugirió que debían hablarle para que los encontraran. Jocsan dijo que había encontrado a Ivan porque le habló. Pregunté ¿Y si Carlos estuviera aquí? Caro mencionó que le hubiera tocado estar en el equipo del pelo corto y de los de piel blanca. Jocsan dijo que si le hablaban Carlos también podía jugar con el grupo. 	ESTRATEGIAS DE INTEGRACION	
<ul style="list-style-type: none"> En la asamblea final, recapitulamos el porque no se reunieron en equipos. Jocsan dijo que porque no podía ver, Miguel e Ivan dijeron lo mismo, Jocsan agregó que si pudieran ver si hubieran podido encontrar su equipo. Suguey si encontró a Karely, pero no supo decirme de que forma le habían hecho. Karely dijo que habían chocado y se quedaron juntas. Igual pasó con Nalley y Flor y con Paulina y Luly. Caro fue la que dijo que nadie había hablado y por eso no se encontraron. Finalmente la maestra Carmen les recordó que como Carlos no puede ver, debemos hablarle para que nos encuentre. 	ESTRATEGIAS DE INTEGRACION	
<ul style="list-style-type: none"> Les recordé que Antonio se había fijado en los asteriscos y que si su prenda caía en uno de esos quería decir que debían tomar una sorpresa y leerla. - "pero yo no sé leer"- me indicó Carolina, - es cierto, y ¿cómo podemos hacerle? - tu nos puedes leer- dijo Jocsan - O la maestra- agregó Paulina -... así que superado el problema, les señalé las tarjetas que serían las sorpresas y les indique que estaban escritas para que las pudieran leer las personas que ve y las que no ven. - Esto se llama Braille, y es así como Carlos va a escribir después- 	ESTRATEGIAS DE INTEGRACION	

UNIDAD DE ANALISIS	CATEGORIA	CONSTRUCTOS
<ul style="list-style-type: none"> Les pedí que hicieran el recorrido conmigo para que identificaran donde estaban los baños, la tienda de animales y la de dulces, la cafetería, la aldea, el lago, etc. Y así lo hicimos. 	USO DE OTROS SENTIDOS.	
<ul style="list-style-type: none"> Iniciamos el juego, les entregamos un objeto a cada uno con la indicación de que sin ver, traten de reconocerlo, Todos reconocieron su objeto, salvo Miguel, a quien le tocó un balero. 	USO DE OTROS SENTIDOS.	<p>ADECUACIONES CURRICULARES.</p> <p>Modificaciones que se realizan en el trabajo escolar,</p>
<ul style="list-style-type: none"> Les entregó nueve objetos y les preguntó cuál falta, Carlos sin dificultad contesta rápidamente, a lo largo del juego en los dos equipos, Jossan, Carolina, Nallely, Flor y Paulina pueden identificar de 10 objetos cual falta, Ivan, José Alfredo, Ricardo, Suguey y Luly lo logran con 8 objetos como máximo; Antonio lo consigue con 5 objetos, y Miguel sólo puede realizarlo si son menos de 4 objetos 	USO DE OTROS SENTIDOS.	<p>para compensar las dificultades de aprendizaje de alumnos con N.E.E. es decir, para que el individuo con discapacidad logre acceder a los contenidos curriculares que se manejan en el nivel en el que se encuentra integrado.</p> <p>Estas adecuaciones pueden ser de acceso, en el caso de alumnos con discapacidad que requieran condiciones de mejoramiento del espacio: acercarlo al pizarrón, mayor luminosidad, rampas, etc.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Primero pasó Paulina, le tape los ojos y una por una le fui dando en la boca un pedazo de cada una de las frutas, si no lograba identificarla, le acercaba a la nariz la fruta completa, si aun no lo conseguía se la colocaba entre las manos, y si no le era posible identificarla permitía que se quitara el antifaz para observarla. En el momento en que la identificaba pasaba a la siguiente fruta... la única fruta que ninguno identificó fue el tejocote 	USO DE OTROS SENTIDOS.	<p>De materiales: adaptación del material de uso común para facilitar la percepción del alumno, o bien, material o equipo específico o ayudas técnicas para desplazamiento, visión o audición.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Les dije que traía frutas nuevas, saque una mitad de sandía... y luego les mostré unos kiwis, ninguno supo que era, así que se los ofrecí para que los tocaran y los olieran, Paulina dijo que oía como a limón, Caro agregó que no se parecía a eso; Carlos mencionó que estaban chiquitos, Dizan y José Alfredo dijeron que ellos no querían probarlo. (no les gustó su aspecto) 	USO DE OTROS SENTIDOS.	<p>De comunicación: aprender un sistema de comunicación complementario o alternativo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Continúe con este equipo tratando de provocar la reflexión, preguntando, cuantos te faltan para llegar al cuadrado rasposo? ¿Quién va más adelante? ¿Cuántos le faltan a Miguel para alcanzar a Jossan? ¿Y cuantos para llegar al cuadro liso?, etc. 	USO DE OTROS SENTIDOS.	<p>O bien modificaciones al programa curricular: En cuanto a objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación. De acuerdo a las diferencias individuales</p>
<ul style="list-style-type: none"> Ya en su equipo, les pedí que se quitaran los zapatos, de cada equipo se levantaron dos participantes para iniciar el juego. 	USO DE OTROS SENTIDOS.	
<ul style="list-style-type: none"> El juego consistió en que tomaran al azar un frasco, lo olieran y luego buscaran con su olfato el olor igual. Carlos no tuvo ninguna dificultad. José Alfredo, confundió el pinal con nieve Ivan y Dizan se destapaban los ojos, pues se desesperan. 	USO DE OTROS SENTIDOS.	
<ul style="list-style-type: none"> Primeramente, les pasamos frasco por frasco a cada uno para que pudieran olerlo y decirnos que era, cuando olieron el consomé, Jossan y Dizan dijeron que oía a sopa. Algunos otros niños confundieron la pimienta con chile, Jossan dijo que era orégano, Dizan dijo que laurel. Se les dijo que era pimienta y lo pasamos de nuevo para que olieran. En el otro equipo confundieron el café con chile. Dizan dijo que era veneno, así que les pregunte si creían que yo le llevaría veneno para oler, y los demás dijeron que no. 	USO DE OTROS SENTIDOS.	<p>USO DE TECNICAS ESPECIFICAS PARA CIEGOS.</p> <p>Viabilidad de conocer y emplear técnicas que se encuentran a disposición del alumno con discapacidad visual, y que posibilitan una mayor participación en las actividades grupales e individuales, así como una mayor autonomía y por Tanto una mejor autoestima.</p> <p>Es fundamental que el docente que tiene en su grupo un alumno con discapacidad visual conozca,</p>
<ul style="list-style-type: none"> Ricardo, Luly, y Carlos fueron de los primeros en recibir cuchillos, Carlos lo tomó con el filo para el lado equivocado, se nota que nunca había usado cuchillo, además le falta fuerza en la mano, se le apoyó con la técnica mano sobre mano, es decir poniendo mi mano sobre la suya, ayudando a la suya a colocarse bien, al mismo tiempo que hacia el movimiento y a presión necesaria para cortar los trozos de papa. 	USO DE TECNICAS ESPECIFICAS	

UNIDAD DE ANALISIS	CATEGORIA	CONSTRUCTOS
<p>♦ Ricardo, quería picar su guayaba deteniéndola en el aire, le indicamos que se le facilitaría el trabajo si la apoyaba en la tabla, acto seguido, con la técnica mano sobre mano le indiqué la forma en que podía hacerlo. .. En el otro equipo Karely usaba su cuchillo igual que Carlos, igualmente se le indicó la forma correcta.</p>	USO DE TECNICAS ESPECIFICAS	<p>use y propicie la aplicación de estas técnicas ya que darán un mejor pronóstico de aprendizaje a sus alumnos, ya que proporcionan la autonomía.</p> <p>Estas técnicas pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mano a mano, • rastreo • protección alta y baja
<p>♦ Pedí a José Alfredo que me ayudara a picar unas rebanadas de sandía. Accedió de mala gana y sólo usaba su mano derecha, la izquierda la levantaba tratando de no ensuciarse, así que le ayudé a colocar las dos manos donde debían ir, después de un rato, le tomé tanto gusto a la actividad que ya no quería prestar el cuchillo.</p>	USO DE TECNICAS ESPECIFICAS	<ul style="list-style-type: none"> • de desplazamiento en lugares conocidos • desplazamientos con guía vidente
<p>♦ Para este momento ya todos habían tocado el tapete, excepto Carlos, por lo que me acerque a mostrárselo explicándole la correspondencia entre los colores y las texturas: los círculos de hule son verdes; el peluche es amarillo, la tela lisa es el rojo y la tela que es un poco áspera es azul.</p>	TECNICAS ESPECIFICAS	
<p>♦ Carlos también estaba muy pendiente de su turno, y aunque se desorientaba en el tablero, Jocsan o Paulina le ayudaban a ubicarse.</p>	TECNICAS ESPECIFICAS	
<p>♦ Les repartí los antifaces y jugando, se tocaban unos a otros para reconocerse, aunque ya se habían visto y sabían quien estaba a su lado. Miguel constantemente se descubría los ojos.</p>	TECNICAS ESPECIFICAS EMPATIA	

A partir de mi experiencia como maestra de niños con discapacidad visual, primero en la Escuela para Ciegos y Débiles Visuales “Benito Juárez”, y actualmente en el Centro de Estudios para Invidentes, y habiendo gestionado la aceptación de algunos de estos niños en escuelas ordinarias, siempre en conjunto con el equipo de trabajo de ambos centros. Me resulta factible elaborar algunos conceptos personales en relación con la Integración Educativa, conjuntando, la teoría abordada a lo largo del presente trabajo y mi práctica docente. Por ejemplo:

La SENSIBILIZACIÓN, es decir, la capacidad del individuo de ser receptivo a las necesidades de otro ser humano. Disposición para percatarse de que a pesar de las limitaciones orgánicas o físicas de los individuos es posible realizar diversas actividades comunes, como lo hace cualquier persona considerada normal, es decir, sin discapacidad.

Lo anterior permite establecer un sentimiento de: EMPATIA, que desde mi punto de vista es: la facultad del individuo de ponerse en el lugar de otro, y comprender así sus capacidades, limitaciones y aptitudes para poder encontrar la forma mas adecuada de apoyarlo y ayudarlo sin sobreprotegerlo, sin negarle su individualidad y su posibilidad de desenvolverse por sí mismo, con autonomía.

En la medida que arribemos a esa comprensión del otro, será posible que se llegué a la ACEPTACION DE LA DIVERSIDAD, que pudiera definirse como: La disposición de los seres humanos en general y de los docentes en particular de percatarse de que todos los individuos son diferentes no sólo físicamente, sino también en capacidades, habilidades y potencialidades, que, son miembros de una sociedad, grupo y/o familia y comparten características similares con el resto de su comunidad. En cuanto a educación, cada uno de los miembros de un grupo escolar, a pesar de sus similitudes caracterológicas, semejanzas en edad y algunos otros aspectos, pueden presentar una amplia multiplicidad de pautas, ritmos y estilos de aprendizaje, así como de una extensa variedad de Necesidades Educativas Especiales y/o específicas, que deben procurar atenderse.

Si la sociedad y los docentes logramos esta aceptación a la variedad de caracteres, características, necesidades, estilos y formas de ser, entonces estaremos preparados para llevar a cabo una eficiente y provechosa INTEGRACION EDUCATIVA. Que es la respuesta a la demanda del derecho que todo niño tiene a ser escolarizado, sin importar sus características personales (sociales, económicas, físicas o intelectuales) o dificultades de aprendizaje. Es la oportunidad que debe tener todo niño de asistir a la escuela de su barrio, que posibilita de esta forma la conveniencia completa con sus condiscípulos dentro y fuera de la misma. Asimismo es la

posibilidad de que la comunidad acepte las diferencias inherentes a todo individuo como algo normal y no como símbolo de marginación.

Y en el caso de los niños con discapacidad visual se estructura el termino: INTEGRACION EDUCATIVA DEL NIÑO CIEGO, siendo ésta uno de sus derechos como niño: la escolaridad. Sin embargo, para que, ésta sea real, apropiada, justa, equitativa y de calidad, debe no sólo propiciar la inserción del educando al espacio áulico, sino debe conseguir una verdadera incorporación del sujeto ciego a su grupo, garantizando un nivel de formación e información equiparable al de sus compañeros. Para ello es esencial respetar las peculiaridades de cada caso y proporcionar todas las herramientas necesarias para un buen desempeño del educando, favoreciendo su autonomía, su autoestima y su competencia en todas las actividades que realice, sin imponerle limitaciones, salvo aquellas que evidentemente no le sea posible realizar como: observación de láminas, ubicación espacial sin referencias no visuales, etc. El proveerle de éstas herramientas, esenciales para su desempeño competente, implica un conocimiento de sus características de aprendizaje, y de algunas áreas específicas que requiere como son: destrezas motoras básicas, orientación y movilidad, estimulación sensorial, actividades de la vida diaria. Y mas adelante. Braille, estenografía, ábaco, mecanografía. Ello implica la participación de un especialista que colabore en este proceso de integración.

Si se busca integrar a niños con discapacidad a los grupos ordinarios es fundamental considerar las **ESTRATEGIAS DE INTEGRACION**, es decir, las alternativas de apoyo en favor del individuo con discapacidad que se ponen en práctica para contribuir a la participación activa de dicho sujeto en diversas actividades lúdicas, recreativas, laborales y educativas. Propiciando su contribución con ideas, acciones y propuestas, favoreciendo de esta forma su autoestima, autonomía, esparcimiento y aprendizaje.

Y en especial en la educación de alumnos con discapacidad visual, sin que esto quiera decir que sólo para ellos, es esencial el **USO DE OTROS SENTIDOS EN EL APRENDIZAJE**, esto es el posibilitar el empleo de todos los sentidos: Vista, oído, olfato, gusto, tacto (bárico, térmico, vibratorio) a través de diversas actividades con el fin de favorecer aprendizajes significativos en los alumnos con o sin discapacidad. Además de que esto proporciona mayor interacción con los materiales a los alumnos con discapacidad visual y favorece su desarrollo y estimulación sensorial

Para ello el docente deberá realizar **ADECUACIONES CURRICULARES** en su práctica, es decir, modificaciones en el trabajo escolar, para compensar las dificultades de aprendizaje de alumnos con N.E.E. es decir, para que el individuo con discapacidad logre acceder a los

contenidos curriculares que se manejan en el nivel en el que se encuentra integrado.

Estas adecuaciones pueden ser de acceso, en el caso de alumnos con discapacidad que requieran condiciones de mejoramiento del espacio: acercarlo al pizarrón, mayor luminosidad, rampas, etc.

De materiales: adaptación del material de uso común para facilitar la percepción del alumno, o bien, material o equipo específico o ayudas técnicas para desplazamiento, visión o audición.

De comunicación: aprender un sistema de comunicación complementario o alternativo.

O bien modificaciones al programa curricular: En cuanto a objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación. De acuerdo a las diferencias individuales

Y por supuesto se debe tener muy en cuenta, puesto que es imprescindible el conocimiento y USO DE TECNICAS ESPECIFICAS PARA CIEGOS. Esto es la Viabilidad de conocer y emplear técnicas que se encuentran a disposición del alumno con discapacidad visual, y que

posibilitan una mayor participación en las actividades grupales e individuales, así como una mayor autonomía y por tanto una mejor autoestima. Es fundamental que el docente que tiene en su grupo un alumno con discapacidad visual conozca, use y propicie la aplicación de estas técnicas ya que darán un mejor pronóstico de aprendizaje a sus alumnos, ya que proporcionan la autonomía.

Estas técnicas pueden ser:

- Mano a mano,
- Protección alta y baja
- Rastreo
- Desplazamientos con guía vidente
- Desplazamiento en lugares conocidos

CONCLUSIONES

Antes de la aplicación, las educadoras del centro de trabajo, estaban ya sensibilizadas en cuanto a la aceptación de la diversidad en general y de aceptación de la discapacidad en su escuela, sin embargo faltaba la conciencia de que es posible realizar un trabajo que favorezca un desarrollo integral de estos alumnos, ya que se buscaba solamente favorecer su socialización, sin tomar en cuenta realmente aspectos cognitivos, afectivos, sociales o motrices.

Igualmente, aunque la maestra que atiende el grupo al que asiste Carlos, tenía algunas ideas intuitivas, y otras aprendidas gracias al apoyo de la maestra itinerante (quien suspendió sus visitas por un largo periodo de tiempo por dificultades burocráticas) acerca de como acercar al niño las situaciones de aprendizaje, o como presentarlas para que fueran más comprensibles, y de la implementación de algunas adecuaciones de acceso que le permitieran trabajar con el resto del grupo casi de la misma forma y en el mismo tiempo. Faltaba bastante trabajo por hacer en cuanto a: mayor diversidad de estrategias de integración y participación en el trabajo del grupo, técnicas especiales para ciegos y adecuadas para que esto se pudiera llevar a cabo, y el uso de los sentidos remanentes para promover un

aprendizaje significativo. Todo esto no lo consideraba muy necesario pues su objetivo era socializar.

En cuanto a empatía se refiere, la maestra usualmente trataba de recordar al resto del grupo que había que buscar la manera de apoyar a Carlos, informándole donde se encontraban las cosas, la presencia o ausencia de las personas, guiándolo con la voz o con sonidos, o como guías videntes para sus desplazamientos. Sin embargo, faltaba tratar de que los niños se pusieran realmente en el lugar de Carlos para que todo esto adquiriera sentido para ellos, es decir propiciar la empatía.

A lo largo de la puesta en práctica de la alternativa, se propiciaron oportunidades de aprendizaje para todos los participantes, en las que estas estrategias de integración, adecuaciones de acceso, el uso del resto de los sentidos, el propiciar la empatía de todo el colectivo escolar, fue dando luz, para proponer algunas otras estrategias que favorecieran el aprendizaje significativo del grupo en general.

A lo largo de la aplicación se pudo apreciar avances en cuanto a la aceptación consciente de las diferencias de Carlos (aceptación hacia la diversidad). Una mayor disposición de los niños para permitir las conductas "diferentes" del niño invidente. actitud positiva hacia el contacto físico que

Carlos establece con sus compañeros y a buscar estrategias que les permitan apoyarlo en las actividades que se realizan en el aula y en el patio de juegos. Guiándolo, hablándole, ofreciéndole ayuda o estimulándolo a que haga cosas él solo.

Aunque la Integración Educativa es una realidad que no podemos soslayar, es importante tomar en cuenta que cada caso particular reviste una atención diferente. De acuerdo a sus particularidades: edad, N.E.E. contexto familiar, social y escolar, su escolaridad, etc.

No existe un modelo único de integración, éste deberá irse construyendo paso a paso. Uno de los modelos que se ha tomado como referencia para este movimiento integracionista es el español, que debido al gran avance de la Educación Especial en ese país y el valioso apoyo de la O.N.C.E. y otros organismos, tiene características no aplicables a nuestro sistema educativo.

En ese país, y de acuerdo a la Ley de Integración Social de los Minusválidos aprobada en 1982 y el Modelo español de integración: los alumnos con deficiencias deberían integrarse en el sistema educativo ordinario, recibiendo los apoyos y recursos que necesitarán para ello y solamente en caso de una deficiencia grave, su escolarización se haría en un

centro específico de educación especial.

Se elaboró un proyecto específico que permitiera ampliar y extender los planteamientos integradores. Este proyecto se aprobó en 1985, el programa está basado en la participación voluntaria de los colegios en la integración de los alumnos. Estos colegios establecen compromisos que deben asumir tanto ellos como y la administración educativa.

Estos compromisos pueden resumirse así:

- a) Aceptación de padres y profesores; b) Integración inicial de dos alumnos con necesidades educativas más permanentes en preescolar .

Por parte de la administración educativa

- a) Reducir el número de alumnos por clase. b) Enviar dos profesores de apoyo a la escuela en primer año y un tercero y un logopeda a lo largo de los cuatro años siguientes. c) Enviar materiales adecuados a los colegios. d) Suprimir las barreras arquitectónicas que impidan la integración de los minusválidos físicos. e) Orientar a los equipos psicopedagógicos para que presten una especial atención a estos centros. f) Organizar cursos para la preparación profesional de los profesores. g) Garantizar la estabilidad de

los profesores de estos centros al menos durante los tres primeros años del proyecto³⁰.

Además de lo anterior, es necesario tomar en cuenta que España hace más de 20 años ha desarrollado una respuesta educativa a los alumnos con necesidades especiales con la Ley General de Educación (1970).³¹ En este aspecto, aunque ya en México y específicamente en Chihuahua se realizaban algunos acercamientos a nivel de escuelas, desde hace algunos años, no se puede obviar el hecho de que nos llevan mucha ventaja en experiencia y en apoyos económicos y gubernamentales. Por lo que el modelo de integración no puede ser el mismo.

Por otra parte, a pesar de que en algunas fuentes anteriormente citadas, se especifica que las autoridades educativas se encargaran de proveer de capacitación y recursos humanos y materiales a las diversas instituciones educativas inmersas en este proceso de integración, lo cierto es que, aunque se han realizado algunas actividades como el proyecto de Integración Educativa: actualización, adecuaciones de materiales didáctico, realización de experiencias controladas y desarrollo de un sistema de

³⁰ MARCHESI, Alvaro. "La evaluación de la Integración" en Antología Básica UPN. Procesos de evaluación: las necesidades educativas especiales en el contexto escolar. P105

³¹ PURA Díaz Veiga. Integración Escolar de niños ciegos y deficientes visuales en España. En <http://www.computerline.com/overbrook/icevi/whops./0150spa.htm>. abril 17,99

seguimiento de los niños integrados.

En un esfuerzo del fondo mixto de Cooperación Técnica y científica México-España. Planteado para llevarse a cabo desde septiembre de 1996 hasta agosto de 1998. Y en el Estado de Chihuahua, un Programa de Actualización "Integración Educativa", auspiciado por la SEP, y el Departamento de Educación Especial. El hecho es que éste, sólo se ha llevado a cabo en un universo reducido de la población docente de Educación Especial (USAER) y profesores de escuela regular que cuenta con el servicio de estas unidades de apoyo y que tienen entre su población niños con N.E.E. y no se ha extendido a todo el personal que de educación.

La Integración Educativa es una excelente idea, en lo que hay que poner mayor atención es en la forma en que la estamos llevando a cabo. Los esfuerzos se están dando, aún no son suficientes, falta mucho por hacer en cuanto a la sensibilización hacia la Integración Educativa, la aceptación de la diversidad y la escuela para todos.

ANEXOS

ANEXO I

TAPETE TWISTER

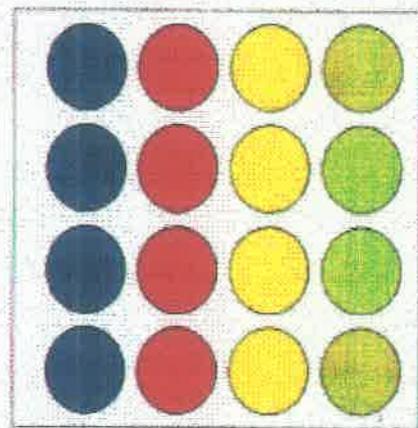
Fig. 3

EL SAFARI

SORPRESAS

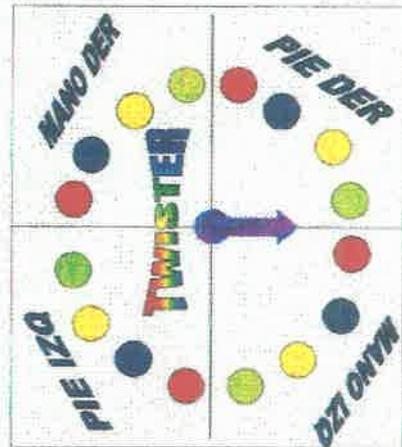
- * Tienes mucha sed, pasa a la cafetería y pide una leche maltizada.
- * Pasa a la dulcería por una bolsa de palomites
- * Pasa a tomar una fotografía a la garza
- * Pasa a ver al Koala
- * La cebra se fue a la zona de los leones, regrésala al área del bosque
- * Pasa al lago, los dueños del parque te ofrecen un paseo sin coeko
- * Tienes mucha hambre, pues no te dio tiempo de desayunar, ve a comprar una hamburguesa
- * Comprate un globo a tu hermano
- * Tiraste un papel al suelo, recógelo y regrésalo al anterior bote de basura a depositarlo
- * Visita la zona de entrada, púes olvidaste tu cámara de fotografías
- * Visita la aldea WATUJI y platica con el jefe de la tribu.
- * Tienes urgencia por ir al baño, ¡cómele!
- * Tu mamá quiere ver los venados, debes complacenta.
- * ¿Qué tal un refresco para eliminar el calor? Ve a la cafetería
- * Visita la zona de antilopos
- * Regresa a ver el espectáculo de "Dara" la elefanta
- * Olvidaste pagar tu boleto de entrada, regrésalo.
- * Ve a la entrada y cómprale nueces a la ardilla, llévaseleas.
- * Seria mejor que antes de continuar el safari pasaras al baño
- * Al llegar a la zona de osos, no olvides cerrar las ventanas del carro
- * Los vigilantes te vieron tirar basura en la sección de acceso al parque, regrésala a recogerla
- * Toma una lanucha del embarcadero, date dos vueltas al lago y espera tu turno
- * Llévale nueces a las ardillas
- * Olvidaste tu mochila del lonche en la zona del koala, debes regrésar por ella
- * Regresa a tirar el vaso desechable al bote de basura cercano del bosque.
- * Visita el área de leones, pero ¡Ten cuidado!, es una zona peligrosa!
- * Seria magnifico un descanso en la zona del bosque: Adelante
- * ¿Ya te tomaste una foto con el rinoceronte?
- * Quieres una foto del tigre. Ve a tomarla
- * Pasa a comer tu lonche al bosque

Fig. 1



TABLERO DE ORDENES

Fig. 2



ANEXO II

TABLERO DE JUEGO "EL SAFARI"

The board game grid is a 10x10 square layout. The starting point is labeled **ENTRADA** (Entrance) with a red arrow pointing to a red square at the bottom center. The ending point is labeled **SALIDA** (Exit) with a red arrow pointing to a red square at the top center. The board is populated with various safari-themed illustrations and labels:

- ENTRADA** (Entrance) - Red arrow pointing to a red square at the bottom center.
- TAQUILLA** (Ticket Booth) - Red square at the bottom center.
- SALIDA** (Exit) - Red arrow pointing to a red square at the top center.
- BAÑO** (Bathroom) - Two locations: one at the top left and one at the top right.
- CAFETERIA** (Cafeteria) - Located in the middle left.
- DULCERIA** (Sweet Shop) - Located in the middle right.
- Safari Animals and Landmarks:** Elephant, zebra, giraffe, lion, rhinoceros, hippopotamus, ostrich, acacia tree, savanna landscape, and a hot air balloon.
- Red Asterisks:** 15 red asterisks are placed in various cells, some with red callout boxes pointing to them.
- Empty Cells:** The remaining cells in the grid are empty, intended for player movement.

ANEXO III

ESTRATEGIA 1 "SI YO NO PUDIERA VER"

	ESTRATEGIA 1. SI YO NO PUDIERA VER												Propone soluciones para el trabajo o interacción.																
	Expresa ideas			Manifiesta ansiedad			Manifiesta miedo			Manifiesta sorpresa				Manifiesta agrado			Manifiesta dificultades para realizar las actividades			Otroce ayuda a los otros			Solicita ayuda						
	S	C	A	N	S	C	A	N	S	C	A	N	S	C	A	N	S	C	A	N	S	C	A	N	S	C	A	N	
1 Yolanda Carrillo Girón				X																									X
2 Luz María Flores Orozco					X																								X
3 Mirna García González						X																							X
4 María del Pilar Heiras Mancera					X																								X
5 Dianey Adriana Mendoza Chávez					X																								X
6 Ana Luisa Montaña Gallegos Cedillo					X																								X
7 Carmen Morquecho Torres									X																				X
8 Lorena Rodríguez									X																				X

S = siempre CS = casi siempre AV = algunas veces CN = casi nunca N = nunca
 No asistieron No se evalúa

Fig. 1 ↑

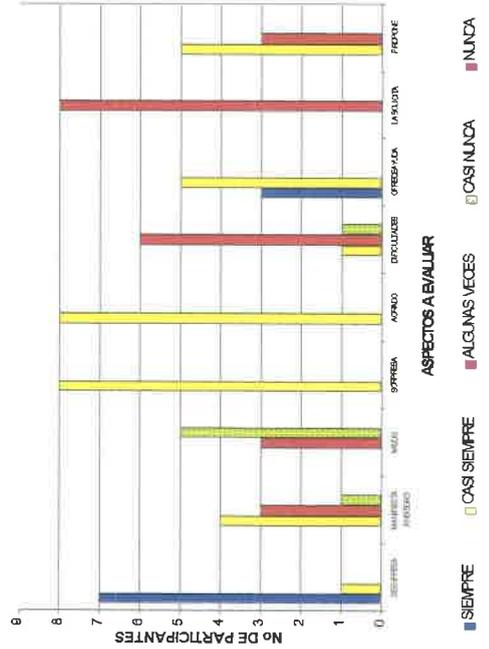


Fig. 2 ↑



Fig. 3



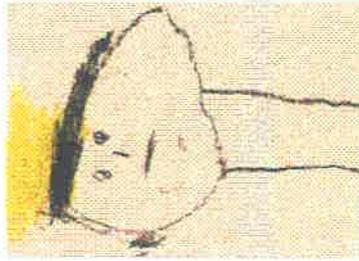
Fig. 4

ANEXO VI

ESTRATEGIA 2

“YO TAMBIEN SOY DIFERENTE”

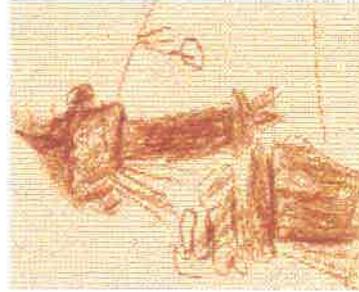
DIBUJOS DE LOS NIÑOS



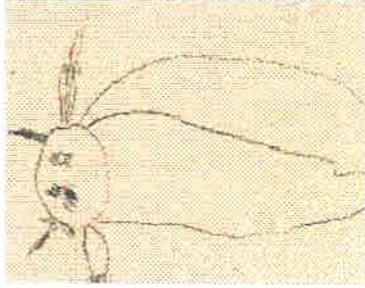
DIZAN



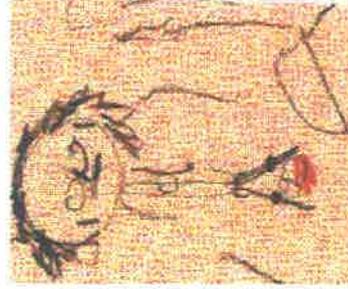
PAULINA



IVAN



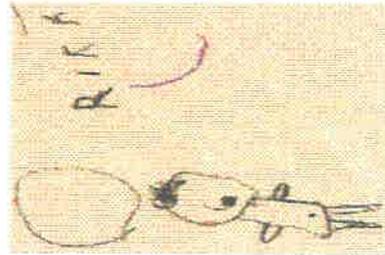
LULY



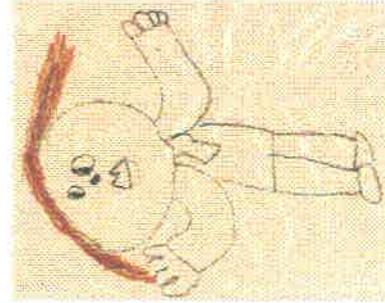
ANTONIO



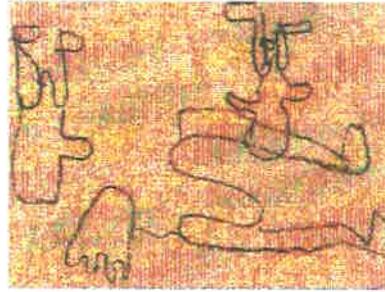
KARELY



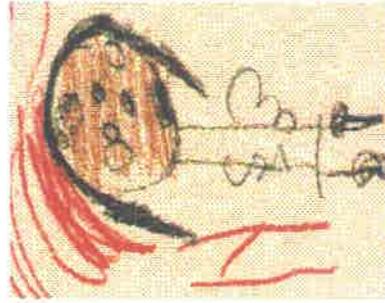
RICARDO



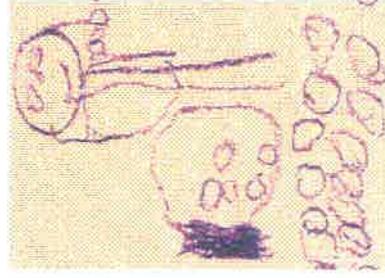
FLOR



JALFREDO



NALLELY



MIGUEL



JOCSAN

ANEXO VIII

ESTRATEGIA 4 "TWISTER"

ESTRATEGIA 4. TWISTER

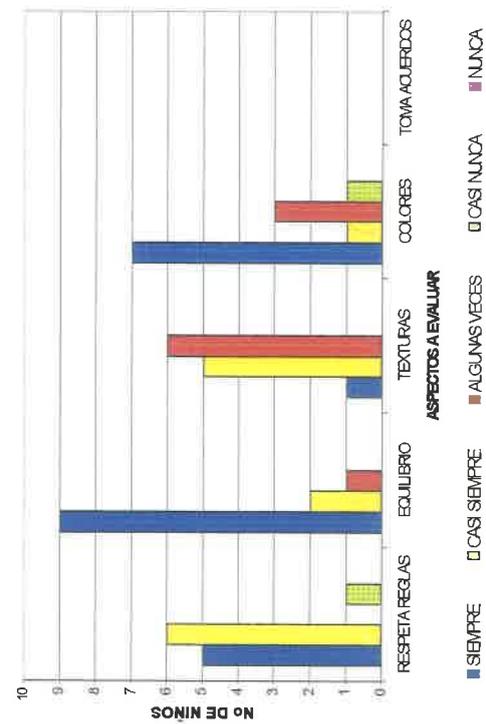
No	NOMBRE	Comprende y respeta las reglas de juego				Logra mantener el equilibrio con apoyos cambiantes				Logra identificar con diversas texturas				Identifica colores				Logra acuerdos para formar equipos				Toma acuerdos para tomar el monitor			
		S	CS	AV	N	S	CS	AV	N	S	CS	AV	N	S	CS	AV	N	S	CS	AV	N				
1	Francisco Ivan Chavira Mendoza	X				X				X				X				X							
2	José Luis Chavira rivera					X							X					X							
3	José Alfredo Jimado Dominguez					X				X							X								
4	Dizian Omar Mújarez Quintana					X							X					X							
5	Antonio Adrián Nájera Narváez					X							X					X							
6	Ricardo Ramos Morales					X				X							X								
7	Jocson Jesús Saenz Orozco					X				X							X								
8	Carlos Alberto Velázquez Acuña					X							X				X								
9	Miguel Alfredo Herrera Mancinas					X				X							X								
10	Carolina Camú Yáñez					X							X				X								
11	Ilse Sugley Chavira Villezas																								
12	Jessica Nathely Orozco Frías																								
13	Flor Elizabeth Padilla Orozco					X							X				X								
14	María de Lourdes Zapata Gallegos					X							X				X								
15	Karely Alejandra Viceminer Lechuga					X							X				X								
16	Paulina Fierro Cerma																								

S = siempre CS = casi siempre AV = algunas veces CN = casi nunca N = nunca
 No asistieron No se evaluó

Fig. 1 →



Fig. 3 ↑



ANEXO X

ESTRATEGIA 6 "EL SAFARI"

No	NOMBRE	ESTRATEGIA 6. EL SAFARI																							
		Responde turnos y reglas del juego				Identifica secuencias de turnos				Logra ubicarse en los espacios dentro del juego				Utiliza estrategias que le ayudan a ubicarse en el lugar asignado				Identifica diversas texturas				Establece estrategias de juego para ubicar objetos.			
		S	CS	AV	N	S	CS	AV	N	S	CS	AV	N	S	CS	AV	N	S	CS	AV	N	S	CS	AV	N
1	Francisco Iván	X																							
2	Clayton Mendonza																								
3	José Luis																								
4	Chayara Rivera																								
5	José Andrés																								
6	Joselyn Damián																								
7	Diego Ochoa																								
8	Melina Cruz																								
9	Melina Cruz																								
10	Miguel Ángel																								
11	María de Lourdes																								
12	Zoraida Gallardo																								
13	Karoly Alejandra																								
14	Vicentín Leobardo																								
15	Paulina																								
16	Piero Camo																								

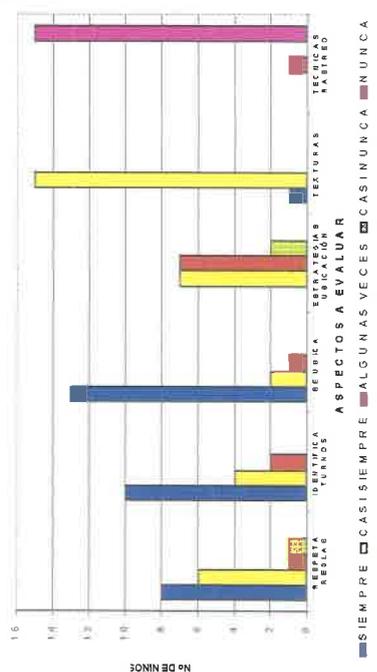
Fig. 1

Fig. 2



Fig. 2

Fig. 3



SIEMPRE CASISIEMPRE ALGUNAS VECES NUNCA

ANEXO XII

ESTRATEGIA 8 "EL COCTEL DE FRUTAS"

ESTRATEGIA 8 "EL COCTEL DE FRUTAS"

NOMBRE: EL COCTEL DE FRUTAS

No.	NOMBRE	Identifica y Recorrela el empleo de cores sentidas para frutas identificadas												Identifica y Recorrela las acciones que lleva a cabo al preparar alimentos												Recorrela la accion de dichas acciones.											
		TACTO				VISTA				Olfato				Olfato				Olfato				Olfato															
		S	C	A	V	S	C	A	V	S	C	A	V	S	C	A	V	S	C	A	V	S	C	A	V	S	C	A	V	S	C	A	V				
1	Francisco Ivan Chavira Mendiola	X																																			
2	José Luis Chavira Rivera	X				X																															
3	José Alfredo Jurado Dominguez	X																																			
4	Dizian Omar Minianez Quintana	X				X																															
5	Antonio Adrián Mijanguez Quintana	X																																			
6	Ricardo Ramos Morales	X																																			
7	Jocson Jesus Saenz Orozco	X																																			
8	Carlos Alberto Velizquez Acuña	X																																			
9	Miguel Alfredo Herrera Mancinas	X																																			
10	Carolina Cantú Yáñez	X																																			
11	Rise Suguy Chavira Villezas	X																																			
12	Jessica Nallely Orozco Frías	X																																			
13	Flor Elizabeth Padilla Orozco	X																																			
14	Maria de Lourdes Zapata Callejos	X																																			
15	Karely Alejandra Vicentiner Lechuga	X																																			
16	Paulina Piarro Cerma	X																																			

S = siempre CS = casi siempre AV = algunas veces CN = casi nunca N = nunca
 No se evaluó

Fig. 1 ↑

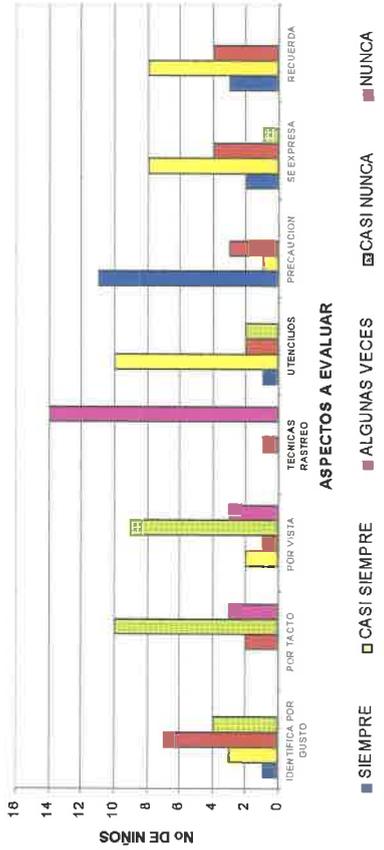


Fig. 2 ↓

Fig. 4 →



Fig. 3 ←



ANEXO XIII

ESTRATEGIA 7 "MEMORIA DE OLORES"

ESTRATEGIA 9. MEMORIA DE OLORES

No	NOMBRE	Respetar reglas del juego					Identifica y nombre los diferentes olores					Requiere el empleo de otros sentidos para olores					Logra formar pares de olores iguales					Emplica técnicas de rastreo para ubicar objetos					
		S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N	S	CS	AV	CN	N	
1	Francisco Iván	X																									
2	Chayra Mondoza			X																							
3	Chayra rivera			X																							
4	José Alfredo					X																					
5	Jurado Dominguez																										
6	Dizari Omar					X																					
7	Minjarez Quintana																										
8	Antonio Adrián																										
9	Nájera Narvitz																										
10	Ricardo																										
11	Ruinos Morales																										
12	Jocasth Jethy																										
13	Suarez Orozco																										
14	Carlos Berro																										
15	Yajaira Padilla																										
16	Miguel Alfredo																										
17	Herrera Mancinas																										
18	Carolina																										
19	Caroli Yáñez																										
20	Ilise Sugey																										
21	Chavira Villegas																										
22	Jessica Nallely																										
23	Orozco Fritas																										
24	Flor Elizabeth																										
25	Padilla Orozco																										
26	Maria de Lourdes																										
27	Zapata Castellanos																										
28	Karely Alejandra																										
29	Vicenteiner Lechuga																										
30	Paulina																										
31	Fierro Cerna																										

S = siempre CS = casi siempre AV = algunas veces CN = casi nunca N = nunca



Fig. 2

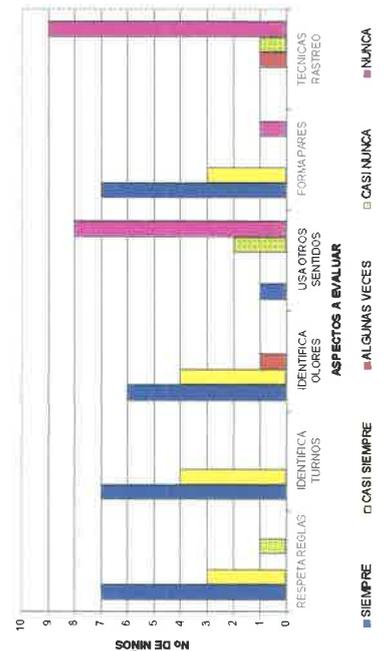


Fig. 3

Fig. 1



BIBLIOGRAFIA

BLIND CHILDRENS CENTER. Háblame. Una Guía de Lenguaje para Padres de Niños Ciegos. Los Angeles. CA. Folleto. pp 11

- Háblame II. Preocupaciones Comunes. Los Angeles. CA. Folleto. pp 11

CENTRO NACIONAL de recursos para la educación especial. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica. Marin Alvarez Hnos. pp 168.

CLEMENS, Harris, Como Disciplinar a los Niños sin Sentirse Culpable. Guía para Padres y Maestros. Ed Diana. México 1994, pp 85.

DOMINGUEZ Betty, Domínguez, Joe. Peldaños de Crecimiento: Bases para el Aprendizaje de Niños Ciegos y Disminuidos Visuales. Fundación Americana para los Ciegos. Tr. Pedro I. Rosell Vera. New York 1991. pp 149

EDUCACION ESPECIAL. A.C. Sistemas Educativos e Integración Escolar de Alumnos con Necesidades Especiales. Compiladora Rocío Castañón López. Jalisco. Mex. 1995. pp. 330

ESCUELA PARA CIEGOS "Overbrook". Serie Educativa para Padres sobre la Edad Preescolar. American Printing House for the Blind Inc., Philadelphia. PA. 1993. Pp 98

ESCUELA PARA CIEGOS y Débiles Visuales "Benito Juárez" Compilación: Técnicas y Programas Especificas para el Trabajo con Niños Ciegos y Débiles Visuales. Chihuahua, 1992. _ pp. 107

FONDO MIXTO. INTEGRACIÓN EDUCATIVA. PERSPECTIVA INTERNACIONAL Y NACIONAL (1995-1996). <http://www.fondomixto.org.mx/inte10.htm> 15/abr/99. Antecedentes y justificación <http://www.fondomixto.org.mx>

GALLEGOS Barro, Yvette, Sánchez M. Laura. Manual Alternativo para la Intervención Temprana del Niño con Problema Visual y/o con Atipicidad Múltiple. Instituto nacional para la rehabilitación de niños ciegos y débiles visuales. pp 126

GONZALEZ Salazar, Judith del Carmen. Como Educar la inteligencia del Preescolar. Manual de Actividades Cognoscitivas. Pedagogía para la primera infancia. México 1992. Ed. Trillas. pp 72.

INSTITUTO PANAMEÑO de habilitación Especial. Currículum del Programa Regional de Estimulación Precoz. Panamá 1972. pp 122

LIGHTHOUSE. Camino Hacia la Independencia: Destrezas de Orientación y Movilidad para su Bebé. National Center for Vision and Child Development. Philadelphia. PA. 1993. pp 14

PURA Díaz Veiga. Integración Escolar de Niños Ciegos y Deficientes Visuales en España. Análisis de Efectos e Implicaciones para el Futuro. ICEVI 10^a CONFERENCIA MUNDIAL Integración escolar de niños ciegos y débiles visuales en España. <http://www.omputerline.com/overbrook/icevi/whops./0150spa.htm>. abril 17,99 Organización Nacional de Ciegos (ONCE). España.

QUINTANA Tello, Ma. Socorro. Antología Alternativas de Atención para las Personas con Discapacidad Visual. Departamento de Educación Especial. Chihuahua. 1999 pp 233

- SEP. Antología de Apoyo a la Práctica Docente del Nivel Preescolar. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Educación Preescolar. Chihuahua, 1993. pp 152
- Bases para una Política de Educación Especial. Dirección General de Educación Especial. México 1985. pp 33.
 - Bloques de Juegos y Actividades en el Desarrollo de los Proyectos en el Jardín de Niños. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Educación Preescolar. Chihuahua, 1997. pp 127
 - Cuadernos de Integración Educativa No 6 Proyecto General de Educación Especial Pautas de Organización Seminario "la Gestión participativa". México D.F. 1996. pp 38
 - Evaluación del Avance en pos del Cumplimiento de las Metas Educativas del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. <http://www.sep.gob.mx/disc-evaluacion-del-avance-del.html>. abril 17,99
 - Evaluación del Factor Preparación Profesional. Antología de Educación Especial. Carrera Magisterial, Sexta Etapa. México 1997. pp 183.
 - Programa de Educación Preescolar 1992. México 1997, pp. 90
 - Hacia una Escuela Integradora. Fundación Rotaria. Monterrey 1997. pp 242
 - La Escuela Integradora. Una realidad que construimos entre todos. Folleto Chihuahua. 1996. pp 14

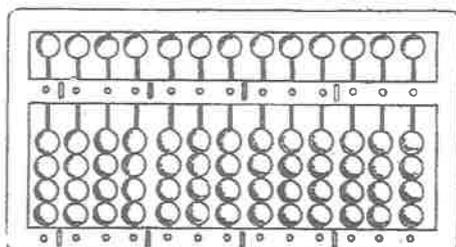
- UPN. Antología Básica: Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita en el Preescolar. LE'94. México 1994. pp 239.
- Antología Básica: Elementos para Fundamentar el Trabajo Interdisciplinario en la Atención Educativa a la Diversidad. LE'94. México 1994. pp 136
 - Antología Básica: El Niño Preescolar: Desarrollo y Aprendizaje. LE'94. México 1994. pp 163.
 - Antología Básica: El Niño Preescolar y los Valores LE'94. México 1994. pp 314
 - Antología Básica: El Niño y su Relación con la Naturaleza. LE'94. México 1994. pp 175.
 - Antología Básica Hacia la Innovación. LE'94. México 1995. pp 135.
 - Antología Básica: Implicaciones Sociales en la Integración Educativa. LE'94. Dirección General de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua, Servicios Educativos. Departamento de educación Especial. Chihuahua. 1997. pp 223.
 - Antología Básica: Organización de Actividades para el Aprendizaje. Plan de estudios dirigido a docentes que prestan sus servicios en el medio indígena. México 1994. pp 163.
 - Antología Básica: Procesos de Evaluación: las Necesidades Educativa Especiales en el Contexto Escolar. LE'94, México pp 285.
 - Antología complementaria. Educación e Integración. LE'94, Chihuahua, pp 140

VARIOS. Curso para la Formación de Instructores de Orientación y Movilidad. Asociación Mexicana de Directores de Escuelas Especiales para Disminuidos Visuales en Provincia A.C. Yucatán 1994. pp 49

- Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. Tomo A-CH. Diagonal Santillana. México 86. pp 520
- Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. Tomo D-G. Diagonal Santillana. México 86. pp 521-1008
- Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. Tomo H-O. Diagonal Santillana. México 86. pp 1009-1510
- Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. Tomo P-Z. Diagonal Santillana. México 86. pp 1511-2156
- Enciclopedia de la Educación Preescolar. Tomo: Fundamentos Pedagógicos. Psicología Evolutiva y Diferencial. Aula Santillana. México 1987. pp 344
- Memoria. IV Congreso Saltillo 96. Asociación Mexicana de Directores de Escuelas para Disminuidos Visuales en Provincia. A.C. 1996. pp 225

GLOSARIO

ABACO KRANMER. Permite realizar operaciones matemáticas. Fue



diseñado para ciegos con una esponja que limita el movimiento de las cuentas sólo a la presión de los dedos de la persona que lo usa, siempre y cuando el alumno conozca los procesos.

ACTIVIDADES DE LA VIDA DIARIA. Programa que abarcan todas aquellas actividades que van a contribuir al normal funcionamiento del disminuido visual: apariencia personal, higiene, alimentación, uso de servicios públicos, manejo de dinero, convencionalidades en el trato con los demás.

ADIESTRAMIENTO PERCEPTIVO. Programa que busca estimular la percepción táctil, para que logre percibir con la menor dificultad posible los puntos a relieve del sistema Braille.

BASTON BLANCO. Herramienta que favorece el desplazamiento independiente de la persona ciega, requiere de un entrenamiento previo de los sentidos. Es una varilla en forma de tubo, con un cm. de diámetro, cuya punta termina en una pieza de metal o plástico, que se puede reponer. Deben medir aproximadamente el largo del piso al esternón de su dueño. Es inservible sin la técnica correcta. Es como una prolongación del sentido táctil.

CIEGO. Terminó que designa a la persona carente de vista. Un ojo es ciego cuando su agudeza visual, con corrección es de 20/200 o menos, o cuyo campo visual se encuentra reducido a 20°.

CIEGUISMOS. Gestos motrices de tipo autoestimulatorio que se repiten con mucha frecuencia. Son hábitos de carácter semivoluntario. Pueden ser giros de cabeza, aleteos de las manos frente a los ojos, manoseo de ojos, cara o pelo, balanceo de tronco, movimientos de brazos o tronco. Quizá se deben a falta de estímulos ambientales adecuados para el niño. Se pueden considerar normales en los niños sin visión, se les deben proporcionar actividades sustitutivas.

DEBIL VISUAL. Persona que tiene visión insuficiente para realizar una tarea determinada. Se puede clasificar en

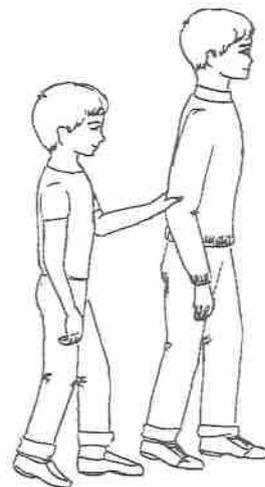
1. Moderada. Puede realizar tareas visuales usando ayudas especiales de iluminación adecuada casi como cualquier persona sin problema visual.
2. Severa. Puede necesitar mas tiempo para realizar tareas visuales, poner mas esfuerzo aun con ayudas ópticas.
3. Profunda. Puede ser muy difícil realizar tareas visuales y no puede hacer nada que exija visión fina o detalle.

DESTREZAS MOTORAS BASICAS. Programa que se refiere a las habilidades, conocimientos y hábitos para que el alumno obtenga pericia en el manejo consciente de su cuerpo y sus manos, para lograr su autonomía. Implica desarrollar destrezas sensoriales, motoras, sociales e intelectuales. Se busca que logre su concepto de esquema corporal, movilización, desplazamientos, equilibrio, reconocimiento de objetos, organización del espacio y tiempo, expresión gráfica, juegos y baile.

ESTENOGRAFIA. La escritura en el sistema Braille, implica mucho esfuerzo físico, se han establecido abreviaturas en principios y finales de palabras, contracciones y palabras cortas de uso común que

permiten mayor rapidez al escribir. Semejante a la taquigrafía empleada por las secretarías.

GUIA VIDENTE. Persona vidente que ayuda al ciego en sus desplazamientos. Requiere de un adiestramiento, con técnicas de orientación, modos de sujetarse al vidente e interpretar por los movimientos del cuerpo las incidencias del camino. El ciego debe sujetarse del brazo del guía por la parte posterior, por encima del codo, quedando medio paso por detrás del vidente, teniendo así tiempo y espacio para adaptarse a los movimientos del guía. En caso de escaleras, el cuerpo del guía indica si es hacia arriba o hacia abajo, si los escalones son muy altos, o anchos, etc.



MOVILIDAD. Capacidad de desplazarse de forma segura y eficaz, de un lugar a otro, dentro de su medio empleando los sentidos remanentes.

NORMALIZACIÓN. Principio que es una declaración de aspiraciones para asegurar a todos una vida tan próxima a la normal como sea posible. Se refieren a la aceptación de la igualdad de todas las personas, aunque tengan alguna discapacidad y al intento de hacer sus condiciones de vida normales.

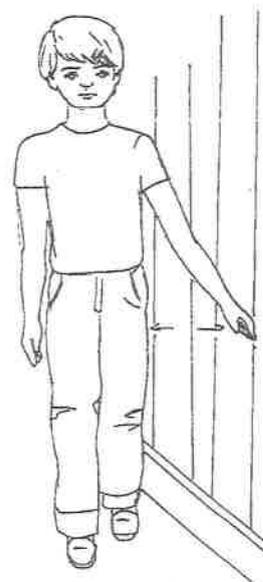
NORMOVIDENTE. Persona de vista normal. (vidente)

ORIENTACIÓN Y MOVILIDAD.- Producto de las oportunidades de movimiento desde las primeras etapas de desarrollo, lleva al individuo a la independencia personal. Son cuatro los métodos para obtener una mejor movilidad. 1) guía vidente, 2) Bastón blanco; 3) perro guía y 4) medios electrónicos.

ORIENTACION. Establecimiento del conocimiento de la posición de uno en relación con el medio ambiente y los objetos significativo dentro del mismo utilizando los sentidos remanentes

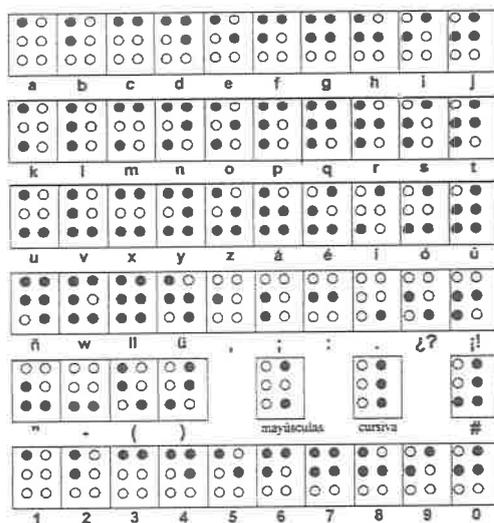
PERRO GUIA: Canino entrenado especialmente para fungir como los “ojos” del ciego. Auxiliar capaz de guiar al ciego por donde él considere más conveniente, en función de una interacción profunda entre el ciego y él. No todos los perros pueden ser guías, dos razas adecuadas para esta labor son el pastor alemán y el labrador. Deben ser aparte de inteligentes, capaces de convivir dentro de una familia, sortear obstáculos y caminar entre gente, cosas y ruidos y tolerar el arnés. Ciego y perro deben conocerse, ser afines y acostumbrarse a estar juntos.

RASTREAR. El proceso de usar el dorso de los dedos para seguir una superficie paralela a la línea de desplazamiento o para la localización de objetos. Se debe mantener el brazo extendido y se desplaza la mano por la superficie de forma que quede 30 cm. adelante del cuerpo y a la altura de la cadera. La mano se mantiene relajada, la palma hacia abajo y el pulgar doblado hacia la palma para evitar los golpes, la superficie se toca suavemente con las articulaciones de los dedos anular y meñique



SISTEMA BRAILLE. Escritura en base al tacto conformada con una serie de puntos realzados, surgidos de un signo generador de seis puntos, cuya combinación permite tener el alfabeto,

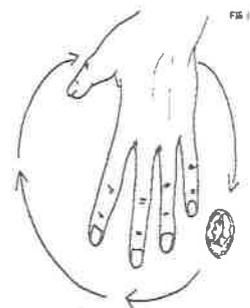
todos los signos de puntuación, signos matemáticos, musicales, etc.



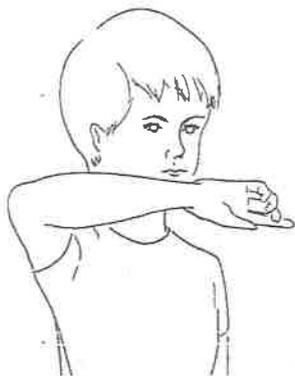
TECNICAS DE COMUNICACIÓN: EXPRESION FACIAL Y CORPORAL. Se trata de apoyar al ciego para que se percate que su cuerpo puede comunicar su estado de animo, atención prestada, disposición. Por ejemplo, afirmar o negar, saludar, despedirse, con la cabeza o con la mano, además expresar frases como “está loco”, “te llamo”, “llámame”, “silencio”, etc. Ademanes que le permitirán establecer mejor comunicación con los otros, elimina su falta de expresión que puede ser interpretada como aburrimiento, alta de interés o depresión. Todo esto se logra apoyándose con la técnica mano sobre mano, así como mostrándole los movimientos del cuerpo y cabeza, mientras él toca la parte en movimiento, para después reproducirla en su propio cuerpo.

TECNICA DE LOCALIZACIÓN DE OBJETOS: BARRIDO. Para buscar objetos, en casi cualquier superficie: realizando un “barrido”, moviendo la mano de un lado a otro, sobre la superficie, haciendo que la mano avance lo suficiente al final de cada movimiento lateral para que sobrepase el área cubierta.

TECNICA DE LOCALIZACIÓN DE OBJETOS: DE CIRCULOS. Se emplea en superficies cercanas al frente de la persona, se empieza con un movimiento circular pequeño y se amplia en forma de espiral hacia afuera desde el punto inicial, haciendo cada vuelta un poco más grande que el movimiento anterior. Si no se encuentra el objeto, se puede avanzar un paso y se repite.



TECNICA DE PROTECCION: ALTA. Se emplea para detectar obstáculos al desplazarse sin ayuda. Se coloca el brazo a la altura de los hombros, paralelo al suelo, cruzando por el frente del cuerpo. Los dedos se extienden hasta la línea del hombro opuesto. De ésta forma, el brazo o la mano tocaran el obstáculo antes de que la cabeza choque. Se utiliza en lugares desconocidos o conocidos si hay posibilidad de obstrucciones. Se puede complementar con la técnica de protección baja.



TECNICA DE PROTECCION BAJA . Se lleva la mano del brazo protector hacia la línea media, al frente del cuerpo, sin flexionar el codo. La mano se mantiene aproximadamente a una distancia de 30 cm. del cuerpo, en posición caída, relajada. De ésta forma, los dedos tomaran contacto con los obstáculos y evitar el choque.



TECNICA DE PROTECCION: DESCENSO EN CUCLILLAS. Agacharse de manera segura, sin inclinarse hacia delante o hacia algún lado, generalmente se emplea para recoger algún objeto caído, se puede complementar con la protección de la cara, extendiendo el brazo hacia arriba cerca de la cara.



TECNICA DE RELOJ. Empleada en la vida cotidiana para localizar y ubicar diversos objetos o personas. Consiste en imaginar un reloj, tal vez en el plato de comida, lo que permite dividirlo y se puede ubicar al ciego, diciéndole: la sopa está entre las 12 y las 3, el platillo caldoso de 3 a 9 y los frijoles de 9 a 12. Lo que le permitirá situar los alimentos y tener cuidado con lo caldoso, por ejemplo. Este reloj se puede extender a la mesa. Te puse el refresco a las 12, la cuchara está a las 3, colocaron el salero a las 10. E incluso a superficies mayores: Sergio está llegando a las 2, o tu pañuelo cayó a las 4 (tomando como referencia al ciego). Esta técnica es muy útil en la vida diaria.

TECNICA DE SOMBRA. La persona que guía al ciego se coloca detrás del guiado, para apoyarlo en diversas situaciones, generalmente se combina con la técnica mano sobre mano.

TECNICA MANO SOBRE MANO. El guía, apoya al ciego, colocando su mano sobre la del alumno para guiar sus movimientos de tal forma que logre realizar la actividad, por ejemplo colocar objetos dentro de cajas pequeñas. También puede guiar al ciego para que éste coloque su mano sobre la del guía, para mostrarle movimientos específicos, por ejemplo el tamborileo de dedos. O con niños temerosos, facilitar el acercamiento a diversas texturas, o contenidos de botes, frascos, costales, etc.

VERBALISMO. Tendencia a hablar sobre lo que no se conoce empíricamente. En el ciego ésta tendencia se manifiesta a través de uso de términos referidos a la visión por ejemplo: los colores, o características puramente visuales de los objetos.