



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



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

LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA NIÑOS CON
DISCAPACIDAD VISUAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA. EL CASO DEL CAM 25.

TÉSIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA

PRESENTA

ANDREA JOSELINE LOYOLA HERNÁNDEZ

ASESOR:

DR. IVAN ESCALANTE HERRERA

MÉXICO, CDMX, ENERO 2021

Dedicatoria

*Esta tesis está dedicada a mi mamá,
quien siempre confió en mí incondicionalmente.*

*Gracias por hacerme crecer, por defenderme,
por darme tu apoyo siempre
y tu amor infinito.*

¡Gracias!

Agradecimiento

Le agradezco a Dios por darme la oportunidad de vivir, por acompañarme a lo largo de mi vida y por permitirme llegar hasta el final de mi carrera.

Doy gracias a mis padres, por darme la vida y todo lo mejor de ellos, por hacer de mí un ser humano con valores y humildad, y por darme la oportunidad de cursar y terminar una carrera profesional. A mis abuelos, primos y a mi hermana, por constantemente apoyarme y estar conmigo en las buenas y en las malas, por llenarme de consejos y por darme motivación para seguir adelante. Y, a mi sobrina Lorena, quién con su mirada y sonrisa es capaz de animarme y llenarme de energía.

A Diego V.C. por ser la inspiración principal para superarme en lo personal y en lo profesional, gracias por tu apoyo, amor, consejos, risa y paciencia. Pero, sobre todo, gracias por estar en mi vida.

A mi asesor, Iván Escalante, quien me acompañó en este proceso tan largo, siempre tan animado y lleno de respeto, tolerancia y paciencia. Gracias, maestro, por mostrarme las capacidades que se esconden dentro de mí.

Gracias a la directora del INNCI, Graciela Gutiérrez, por permitirme estar en su Institución, por siempre ser muy amable y respetuosa. A la profesora Adriana Leyva, quien siempre me hizo sentir como una docente más del colegio, gracias por su confianza. Y, a mis pequeños “primeros alumnos” del preescolar por el cariño que me brindaron, a quienes siempre recordare con el corazón. Gracias por haberme dado lecciones de vida que día con día pongo en práctica.

“LA VICTORIA SIEMPRE ES POSIBLE PARA LA PERSONA QUE SE NIEGA A DEJAR DE LUCHAR” (NAPOLEON HILL).

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. LOS PROCESOS QUE LLEVARON A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO

1.1. El servicio de Educación Especial y los procesos de cambio en México.....	7
1.2. El tránsito del enfoque de Educación Especial hacia la Integración Educativa.....	11
1.3. La institucionalización de la Educación Inclusiva en México.....	18

CAPÍTULO 2. LOS NIÑOS CIEGOS Y DÉBILES VISUALES

2.1. Funcionamiento del ojo (anatomía y fisiología)	29
2.2. Discapacidad visual.....	31
2.3. ¿Qué es la ceguera?.....	33
2.4. Tipología.....	34
2.5. Diagnóstico para la discapacidad visual.....	37
2.6. Intervención.....	41

CAPÍTULO 3. TRABAJO PEDAGÓGICO CON NIÑOS (AS) QUE TIENEN CEGUERA DEL CAM 25

3.1. Objetivos en el ámbito de trabajo con los niños con debilidad visual.....	58
3.2. Metodología.....	59
3.3. Contextualización.....	61
3.4. Trabajo con los niños de tercero de preescolar.....	106

CONCLUSIÓN

REFERENCIAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La educación juega un papel muy importante en la vida de las personas videntes, ahora imaginen a una persona con discapacidad visual o con alguna otra discapacidad, y así como las personas videntes van a la escuela, los niños con discapacidad también deben de asistir y, de igual manera, la educación debe jugar un papel importante en sus vidas.

De este modo, una de las principales causas que llevaron a la evolución de la Educación Inclusiva (EI) en México se encuentra en los movimientos internacionales que sirvieron de modelo para una educación que se basa en este nuevo paradigma. Dicha educación tiene que ver con que los niños, jóvenes y adultos que tengan alguna discapacidad, vulnerabilidad marginal y exclusión social puedan acceder a una institución educativa regular, permanecer para poder obtener los conocimientos necesarios que le permitan concluir sus estudios de la misma manera que cualquier persona y con base a ello, tener una vida digna, con todos los derechos y obligaciones que tiene cualquier ciudadano.

No obstante que en las escuelas regulares se pueden aceptar algunos casos como los antes mencionados, no evita que existan centros que están más capacitados para poder atender a las diversas poblaciones y otros que tengan limitaciones. Así pues, la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsa el desarrollo de los estudiantes por medio de una modalidad con servicios educativos escolarizados y de apoyo en el nivel de Educación Básica, que es la de Educación Especial (EE). Dichos servicios se brindan, entre otros, en los Centros de Atención Múltiple (CAM), instituciones que prestan atención a niños que tienen alguna discapacidad para que se beneficien de los planes y programas de estudio, y alcancen el grado escolar que les corresponde, de acuerdo con su edad, se habla, principalmente de condiciones que dificulta a los niños su acceso a escuelas regulares.

En este sentido mi interés investigativo se centra en analizar el proceso de intervención pedagógica que se lleva a cabo en el CAM 25, para la atención de niños con Discapacidad Visual y con el fin de conocer los resultados y alcances de las estrategias empleadas para su desarrollo, aprendizaje y proceso de inclusión. Esto se dio ya que en un inicio me encontraba interesada por saber cómo es que se les daba clases de danza a niños con ceguera y fue así como empecé a buscar escuelas u organizaciones que trabajaran con niños, principalmente, que tuvieran esta discapacidad, así fue como en mi búsqueda encontré el CAM #25 y ahí me facilitaron entrar al aula con el grupo de tercero de preescolar.

Asimismo, éste trabajo tiene como primer capítulo la descripción de la EE, así como su evolución hasta lo que hoy conocemos como EI.

En el segundo capítulo se hablará sobre la ceguera, haciendo una descripción del funcionamiento del ojo y su anatomía; se hablará de las definiciones sobre el término de ceguera; la etiología, prevalencia y el diagnóstico; así como el tratamiento, aprendizaje y la intervención en el aula.

Para el tercer capítulo se va llevar a cabo un estudio en el contexto de la atención de niños ciegos y débiles visuales, así como todo el proceso que implicó la recogida de datos; como entrevistas, pláticas informales, ejercicios con los niños, entre otros. En consecuencia, resulta de mayor interés conocer las estrategias que se ponen en juego en una institución como el CAM #25 y los resultados que se obtienen, tanto para atender las Necesidades Especiales de los niños con discapacidad visual, como para favorecer su inclusión educativa y social.

CAPÍTULO 1.

LOS PROCESO QUE LLEVARON A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO

En este primer capítulo se hablará sobre el Modelo Asistencial que orientó la educación especial en México y que va de 1870-1970 para la atención de las personas llamadas atípicas, de sus políticas de atención a la discapacidad, así como de los servicios de EE.

Seguidamente, se va a hablar del modelo Rehabilitatorio y Médico-Terapéutico para la atención de las personas con discapacidad, así como de los infantes con problemas de lenguaje y aprendizaje, que va de los años 1970 a 1979. Tomando en cuenta algunas políticas educativas, el pensamiento pedagógico de la época y los servicios de EE en estos años.

Se continúa con el modelo psicogenético-pedagógico para la atención de las personas con requerimientos de EE, que va de 1980 a 1989, considerando algunas políticas educativas, la conceptualización sobre EE y los servicios que se ofrecían.

Llegando así a los años noventa con el modelo de IE para la atención de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), con y sin discapacidad (1990 a 1999), y concluyendo con la EI, modelo social para la atención de las personas que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) del 2000 al presente.

1.1. El subsistema de Educación Especial y los procesos de cambio en México

La EE (EE) en México tiene su punto de partida durante la presidencia de Benito Juárez con el Modelo Asistencial (1870- 1970) para la atención de las personas atípicas "...a quienes se les negaba el reconocimiento de sus capacidades pues sólo eran vistos desde su alteración motora, auditiva, visual o intelectual" (SEP-DEE, 2010, p. 21). Este modelo da inicio con la creación de la Escuela Nacional para Ciegos (1870), y también puede incluirse, por su importancia, la fundación de la Escuela Nacional de Sordomudos (1866). Ambas instituciones fueron ubicadas en el Distrito Federal, ahora Ciudad de México, "...de esta manera, Benito Juárez queda en la historia de la educación especial mexicana como uno de los primeros promotores de la misma" (SEP-DEE, 2010, p. 9). A pesar de todas las virtudes de dicho modelo, éste resultaba poco apropiado para el ámbito educativo "...debido a que el niño con discapacidad [era...] considerado más un paciente que un alumno" (SEP, 2009, p. 14).

En consecuencia, a cada niño se le realizaba un diagnóstico y un programa para su curación o rehabilitación, de manera que se formaban grupos aparentemente homogéneos entre niños y niñas que compartían el mismo diagnóstico con el fin de clasificarlos en categorías según el tipo de discapacidad y la complejidad de la misma en un sentido clasificatorio para ubicarlos en determinadas instituciones para atenderlos, las cuales se fueron creando paulatinamente.

De modo que, en el año de 1914 un famoso científico precursor de la EE para los llamados deficientes mentales, el doctor José de Jesús González, organiza una escuela para débiles mentales en la ciudad de León, Guanajuato. Mismo que en el año de 1932 planteó la necesidad de crear una escuela para estos niños en la Ciudad de México, la cual se ubicaría en el local anexo a la Policlínica No. 2 del Distrito Federal.

Durante el periodo comprendido entre 1919 y 1927 se fundaron en la Ciudad de México la Escuela de Orientación para Varones y la Escuela de Orientación para Mujeres, respectivamente, ambas creadas en función de una "...educación especial para apoyar a los menores que habían infringido la ley y en ella fueran sentenciados a recibir una ayuda necesaria durante su periodo de reclusión y así no reincidieran de nuevo en sus faltas" (SEP-DEE, 2010, p. 52). Y para 1925 se funda el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, el cual daba "...prioridad al estudio de la medición del desarrollo de la inteligencia de los niños a través de la adaptación de diversas escalas individuales y colectivas..." (SEP-DEE, 2010, pp. 34- 35).

Diez años después, en 1935, se crea el Instituto Médico Pedagógico, "...institución que estaría dedicada a la atención de niños con retardo físico y mental. [...] Y que con su apertura se marca en la Educación Especial el comienzo por la institucionalización de la atención a la infancia con discapacidad" (SEP-DEE, 2010, p. 35). Iniciativa que se vio acompañada de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación, en la que se incluyó: "...un apartado referente a la protección de los deficientes mentales por parte del Estado" (SEP- DGEE, 1981, p. 10).

Lógica de institucionalización que llevó a que en el año de 1937 se fundara las Clínicas de la Conducta y Ortolalia en las que se realizaban "...estudios sobre la personalidad del niño, para buscar los parámetros de la conducta patológica" (SEP-DEE, 2010, p. 37) detectados y canalizados por los docentes de las escuelas primarias y secundarias del país.

Siete años después, en 1943, surge la necesidad por estructurar un sistema oficial que coordine la EE, esto lleva a que la Ley Orgánica de Educación Pública se modifique incluyendo "...la creación de la Escuela Normal de Especialización y las Escuelas de Educación Especial" (SEP-DEE, 2010, p. 63). La Escuela Normal de Especialización, que se creó:

Con la finalidad de formar con conocimientos especializados de tipo científicos a los profesores de educación básica y profesionales afines, quienes serían los encargados

de atender a niños y jóvenes que requerían de una educación especializada. Inicia sus labores con la carrera de Especialista en la Educación de Anormales Mentales y Menores Infractores con duración de dos años y en 1945, se amplía para ofrecer las carreras de Maestros Especialistas en Ciegos y Maestros Especialistas en Sordomudo (SEP-DEE, 2010, p. 63).

Diez años más tarde, en 1955, las autoridades seguían aumentando su interés por brindar instituciones que atendieran las necesidades especiales de la población con discapacidad, para ello la Secretaria de Salubridad y Asistencia y la Lotería Nacional “...unieron sus esfuerzos para crear el Instituto Nacional para la Rehabilitación de los Niños Ciegos y Débiles visuales (INNCI)” (SEP-DEE, 2010, p. 38), que fue creada con el fin de atender a los niños con problemas visuales en edad preescolar hasta los 16 años, y “...con el objetivo de brindar protección a los ciegos, impartir educación básica y complementaria e investigar, estudiar y aplicar métodos y procedimientos en favor de los ciegos” (SEP-DEE, 2010, p. 38).

El crecimiento de instituciones de EE llevo a que en el año de 1970 Luis Echeverría creara la Dirección General de Educación Especial (DGEE) como una institución dependiente de la SEP y de la Subsecretaria de Educación Básica, cuyas funciones eran “...organizar, dirigir y vigilar el Sistema Federal de Atención de los Atípicos” (SEP-DEE, 2010, p. 67). Quedando como titular Odalmira Mayagoitia. A partir de entonces, el servicio de EE prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales, marcando un hito importante en la evolución de la integración de las personas con discapacidad en México, y así integrarse al grupo de países que reconocen la necesidad de la EE dentro del contexto de la educación general, de acuerdo a las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés).

Ayudando la educación preescolar y primaria, la DGEE crea los Grupos Integrados “...para niños con deficiencias físicas o mentales, anexos a grandes centros escolares y atendidos por equipos multidisciplinarios organizaos en unidades

técnicas...” (SEP-DEE, 2010, p. 84). Los alumnos debían estar inscritos en la educación básica general y debían tener alguna dificultad para su aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta. En esta modalidad se incluía a las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Actitudes Sobresalientes (CAS).

Ya a partir de 1993 y como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma del artículo 3° constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, se impulsó un importante proceso de federalización del sistema educativo nacional, así como de los servicios de EE, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de EE, promover y adoptar una nueva filosofía integradora, el reto de una escuela para todos, la lucha por una EI que se venía discutiendo desde la Conferencia Mundial sobre Educación para todos en Tailandia (1990), las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para personas con Discapacidad en 1993, así como la Declaración de Salamanca en 1994, demandas internacionales que se tomaron para el cambio.

De esta manera, los propósitos de reorientar los servicios de EE fueron:

En primero lugar, combatir la discriminación, la segregación y la etiquetación que implicaba atender a las niñas y los niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general [y] en segundo lugar, dada la escasa cobertura lograda, se buscó acercar los servicios a los niños de educación básica que lo requerían (SEP, 2002, p. 13).

Así, México logra una evolución constante y notable en el tema de la atención a la discapacidad, pues de considerar que las personas con alguna deficiencia o discapacidad debía ser educado en instituciones especiales; pasan a ser reconocidos como sujetos que presentan alguna NEE, aceptándolos como personas, como seres humanos y reconociendo sus derechos, como se revisaremos en el siguiente apartado.

1.2. El tránsito del enfoque de Educación Especial hacia la Integración Educativa.

Al dar fin la Segunda Guerra Mundial, los horrores de las prácticas eugenésicas y dictatoriales ocasionaron la fundación de organismos supranacionales "...como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945, para velar por el cumplimiento de la armonía mundial y defender los derechos de cada individuo implícitos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos 1949..." (Leyva, 2014, p. 17). A partir de estos acontecimientos, diferentes grupos sociales comenzaron a manifestar sus necesidades para que fueran satisfechas, entre éstos se destacan los grupos de las personas impedidas. Ya que "...se puede afirmar que las principales críticas a las instituciones de educación especial tienen como factor común el énfasis en la necesidad de que el medio brinde a los alumnos con discapacidad la oportunidad de incorporarse..." (SEP, 2009, p. 29) a las aulas.

Este nuevo enfoque de EE, tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias. "Este hecho impulsó la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de necesidades educativas especiales" (SEP, 2002, p. 13).

Tal concepto plantea que

Ningún niño debe considerarse ineducable, reivindica la educación como un derecho para todos y establece que los fines de la educación deben ser los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas que presenten los niños y las niñas; asimismo, reconoce que algunos niños requerirían apoyos distintos o recursos específicos para alcanzar estos propósitos. (SEP, 2002, p. 13).

Pero, el concepto anterior, aparece por primera vez en el Informe Warnock , que fue el resultado de trabajos realizados de 1974 a 1978, dicho informe es un impulsor de la concepción integradora en la educación, obteniendo uno de los logros más destacados pues "...en el ya no se habla de niños deficientes que deben recibir una

educación especial en centros o en aulas diseñados específicamente para ellos [...] sino que comienza a pensarse en los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE)” (Galán y Echeita, 2011, p. 111).

De esta manera, a partir de la década de los sesenta surge una manera diferente de concebir la discapacidad, desde el enfoque de lo que se puede denominar corriente normalizadora, pues define “...el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en ámbitos familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración” (SEP, 2009, p. 29).

El concepto de NEE se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los principios, política, y práctica para las NEE (Declaración de Salamanca) y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994. Así en México

Se definió que un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP, 2002, p. 13).

De manera que, el personal docente de la escuela regular es quien recibe una asesoría para poder atender a los niños con NEE al mismo tiempo que atiende a los demás alumnos del grupo.

Sin embargo, con este cambio de enfoque psicogenético- pedagógico de los servicios de EE, al de la IE, surgió otro cambio, apostando por una educación integradora en lugar de la educación tradicional institucionalizada que se venía dando. La integración escolar permitiría aceptar a alumnos con NEE a las escuelas regulares y tener un desarrollo como cualquier otro niño considerado como “normal” o sin NEE.

El cambio de paradigma

En Estados Unidos, a finales de la década de los sesentas y principios de los setentas surgió un movimiento de Vida Independiente (Independent Living Movement, ILM) "...con el objetivo de demandar las condiciones necesarias que requieren los impedidos para dirigir sus vidas y cuidar de ellos mismos" (Leyva, 2014, p. 17). Y en Reino Unido, la Unión de Impedidos Físicos contra la segregación (Union of the Physically Impaired Against Segregation, UPAIS) manifestó un nuevo enfoque sobre discapacidad considerando a ésta no como resultado de una limitación física o sensorial sino "...como el producto de una sociedad que a falta de medios integradores en el ámbito educativo, social, cultural, laboral y arquitectónico crea barreras que impiden a los impedidos desenvolverse en su contexto inmediato" (Leyva, 2014, p. 17).

Esta nueva perspectiva ocasiono que distintos organismos del mundo adoptaran políticas y lineamientos legislativos para impulsar un movimiento de integración social, cultural y educativa para las personas con discapacidad. Generando que la ONU proclamara la Declaración de los derechos del Retrasado Mental en 1971 y la Declaración de los Derechos Humanos de los Impedidos en 1975. (Leyva, 2014, pp. 17-18)

Ante esta realidad, en el ámbito pedagógico se fueron replanteando las políticas y las prácticas educativas para que las personas con discapacidad tuvieran el derecho y las mismas oportunidades para cursar sus estudios en escuelas regulares. Por lo que, el primer enfoque pedagógico que se propagó fue el de IE.

De esta manera se diseñó una política educativa de carácter integrador y una nueva filosofía de normalización fundamentada en cuatro principios: normalización, integración educativa, sectorización de servicios y el de individualización de la enseñanza. Así, durante las últimas décadas del siglo XX, la orientación de la educación ha cambiado hacia una visión más completa e integradora. También, la condición de los alumnos con discapacidad que no podían acceder a los contenidos escolares comunes. Esta nueva filosofía de IE se fundamenta básicamente en el principio de normalización, que para poderlo alcanzar se inaugura con la declaración

del Año Internacional de los Impedidos (1981), por parte de la ONU y la UNESCO bajo el lema “Participación e Igualdad Plenas”.

Con este nuevo modelo integracionista en la EE aparece toda una terminología de principios inspiradores y directivos. Palabras como “...inserción, integración, normalización, entorno menos restrictivo, sectorización o mainstreaming, surgen en la literatura especializada.” (Van Steenlandt, 1991, p.25). Sin embargo, dicho modelo tiene su fundamento solo en los términos de normalización e integración, a continuación, una aclaración:

Normalización

Suele ser mencionado como la base filosófico-ideológica de la integración (no solo escolar sino en general educativa). Sin embargo, las interpretaciones dadas son múltiples y diversas. Según Wolfensberger, la elección del termino normalización constituye probablemente un error estratégico serio, porque se deriva desgraciadamente de la palabra normal, culturalmente común y familiar, que tiene ya significados sólidamente establecidos en las mentes de casi todo el mundo (En Van Steenlandt, 1991, p.25).

El nacimiento del concepto de normalización se localiza al final de los años cincuenta en los países escandinavos, su pionero fue Bank-Mikkelsen director del Servicio Danés para la Deficiencia Mental, con la idea de “...permitir que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (Van Steenlandt, 1991, pp.25 y 26)

Para el año de 1959, solo el concepto fue incluido en la ley danesa que regulaba los servicios para deficientes mentales “...hablando de una vida lo más parecida posible a la normal, tanto si viven en una institución como en la sociedad” (Van Steenlandt, 1991, p. 26).

En 1969, Nirje, director ejecutivo de la Asociación Sueca para niños Retrasados, lo formuló en los siguientes términos: "...el principio de normalización significa poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y unas condiciones de vida diarios lo más parecido posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad" (Van Steenlandt, 1991, p. 26). Término que se aplicaba al ritmo, tipo de actividades diarias, a las características de cada etapa evolutiva de vida, a los derechos constitucionales, a sus relaciones afectivas y sexuales, así como a los recursos económicos.

Así, quien popularizó el término normalización, logrando traspasar fronteras escandinavas y extenderse por Europa, fue Nirje. Mientras que, el segundo interprete del concepto y según muchos su principal teórico promotor es Wolfensberger, quien exportó el término a Canadá y de éste país, a los Estados Unidos.

Integración

Representa el medio de canalización que permite a la persona con discapacidad normalizar sus experiencias en el seno de su comunidad. Pero, para poder conseguir el ideal de la normalización no basta con solo ser insertado físicamente en algún lugar, sino que es imprescindible construir una parte integrante de esa comunidad.

Así pues, aparecen diversas definiciones que distintos autores han aportado a la noción de integración de la persona discapacitada. Algunos insisten más en el principio de igualdad: "vivir en la sociedad teniendo iguales derechos y privilegios que los demás" (Van Steenlandt, 1991, p. 30). Otros hacen más hincapié en la participación activa como requisito indispensable de una verdadera integración social: "...tener un papel y un lugar en la sociedad supone aportar una contribución" (Van Steenlandt, 1991, p. 30).

Un ejemplo de una definición que recoge los dos aspectos: "integración es el proceso de incorporar física y socialmente dentro de una sociedad a las personas que están segregadas u aisladas de nosotros". Significa ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, viviendo como los demás y teniendo los mismos privilegios

y derechos que los ciudadanos no deficientes (De Lorenzo, En: Van Steenlandt, 1991, p. 30).

Igualdad de oportunidades y participación activa, cargan derechos y deberes que llevan consigo el ser miembro de una sociedad.

Para el año de 1993 se concreta el reordenamiento de la SEP, gracias a la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. Así, la DGEE deja de existir como órgano de control de la EE a nivel nacional y se crea la Dirección de Educación Especial (DEE) como órgano de control de la EE en el Distrito Federal (DF), teniendo funciones mayoritariamente operativas, y dependiente de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos de la Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F., realizando funciones normativas. Situación que se formalizó con la publicación del Reglamento Interior de la SEP y el Acuerdo 196 publicado en el Diario Oficial "...por el que se definió la adscripción y funciones de las direcciones generales, órganos descentralizados y unidades administrativas" (SEP-DEE, 2010, p. 184).

Ya con el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León, una de sus primeras acciones fue dar a conocer los objetivos del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad en el año de 1995, Siendo el resultado de la Comisión Nacional Coordinadora, que el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) convocó a las dependencias del Ejecutivo Federal, a las organizaciones de personas con discapacidad y a organismos privados, con la idea de:

Consistió en promover la integración social de las personas con discapacidad y su incorporación al desarrollo, a fin de garantizar el pleno respeto y ejercicios de sus derechos humanos, políticos, sociales, la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso a los servicios de salud, educación, capacitación, empleo, cultura, recreación y deporte (SEP-DEE, 2010, p. 185)

A través del Programa Nacional a favor de la Infancia 1995-2000, el poder Ejecutivo Federal diseñó la política educativa a través del Programa de Desarrollo Educativo

1995-2000 "...para consolidar las innovaciones que estaban en marcha a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica" (SEP-DEE, 2010, p. 186), donde en las problemáticas seguían presentes tres aspectos fundamentales: "...la inasistencia a la escuela entre niños de 6 a 14 años, la notable deserción escolar y las marcadas diferencias entre los distintos estados" (SEP-DEE, 2010, p. 186).

Y en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, en relación con la EE "...puso mayor énfasis en la necesidad de atender a los menores con discapacidades transitorias o definitivas, como parte de las acciones educativas orientadas a la equidad" (SEP-DEE, 2010, p. 186). Quedando entendida la integración educativa de los alumnos con discapacidad en México como "...el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" (SEP-DEE, 2010, p. 186). Y usando como estrategias curriculares la asistencia a los servicios escolarizados de EE, o el apoyo psicopedagógico de personal especializado en la propia escuela regular a la que asistía el menor.

En el marco de la política educativa internacional y nacional, los servicios de EE enfrentan el reto de transitar de un sistema paralelo con una orientación clínico-medica asistencial o modelos terapéuticos, hacia sistemas integrados cimentados en el derecho de los sujetos con discapacidad con y sin NEE y en el desarrollo e impulso de un modelo educativo que desterraría las viejas prácticas en la atención a los menores. Desde el planteamiento del modelo educativo, la DEE "...recuperó la conceptualización de educación en términos de relaciones, ubicada en espacios continuos de convivencia, donde el sujeto aprende cuando se relaciona con el mundo, con otros sujetos y consigo mismo" (SEP-DEE, 2010, p. 187). Dando como resultado la reorganización de los servicios de EE ya que cambiaron su denominación en tanto a las claves de centro de trabajo:

- Escuela Nacional para Ciegos.
- Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales (CAM 25).
- Instituto Medico Pedagógico (CAM 6).
- Clínica de Ortolalia (CAM 101).

- Clínica de la Conducta (102).
- Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos (CAM 17).
- Centros Psicopedagógicos en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (SEP-DEE, 2010, p. 187).

En conclusión, la década de los 90 representó para la DEE un momento histórico de enorme trascendencia. Mientras que las labores del siglo XXI, exigían un compromiso compartido entre la escuela regular y la EE, para asumir la Educación para Todos y hacer efectiva la IE.

Pero, la realidad de la IE va más allá, pues lleva a derivar dos conceptos fundamentales: la integración, propiamente dicha y la inclusión. Esta última definida por Doré, *et al.* (2002) en el sentido de que todos los niños deben ser incluidos en la vida social y educativa de su clase, de su comunidad, y no solamente acomodados físicamente en el esquema de la escuela común.

De esta manera, al no cubrir todas las expectativas que en la IE se pensaban, surge el término de EI que propone educar a los alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en escuelas regulares y no solo integrarlos a las instalaciones.

1.3. La institucionalización de la Educación Inclusiva en México

Para el año 2000 se declara la Asamblea del Milenio, que implicaba el equilibrio entre el crecimiento económico y equidad, "...la globalización no puede arrojarse con el manto de la exclusión, sino que plantea el desafío de sentar las bases de una educación cuya esencia radica en una ética de la diferencia, en la ética de la inclusión" (SEP-DEE, 2010, p. 224).

Dicho concepto parte de la EE y supone una manera más radical de entender la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos, se basa fundamentalmente en

la defensa de los derechos de los niños a la integración y la necesidad de crear una reforma profunda de los centros docentes para hacer posible una educación de calidad hacia todos, sin ningún tipo de exclusión (Marchesi y Cols, 2001). A sabiendas de que es un concepto que abarca a poblaciones de mujeres y grupos vulnerables, y no solo a individuos con discapacidad, de modo que, el concepto de NEE es remplazado por el de BAP (Guajardo, 2004).

En este sentido, se sentaron las bases de un compromiso ético, pero sobre todo de un deber político con todos los habitantes del planeta, en especial los vulnerables y en particular los niños del mundo. En lo educativo "...se estableció como meta velar porque los niños y niñas del mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y lograr una igualdad en acceso a todos los niveles de la enseñanza" (SEP-DEE, 2010, p. 225). Es decir, se perfila entre líneas, la necesidad de implantar en los sistemas educativos los principios de la EI.

No en balde diversos documentos internacionales han dicho que la discapacidad no es un asunto privado de las familias, sino una cuestión pública de la que los Estados tienen que hacerse cargo, porque rebasa con mucho la capacidad de la que puede ser capaz una familia. Teniendo siempre en cuenta la dignidad, así bien, cualquier cambio, reforma o transformación de las políticas públicas o de las teorías explicativas de la discapacidad, es válida siempre y cuando quede a buen resguardo la dignidad de las personas (Guajardo, 2004).

La nueva propuesta es llamada como un modelo social para la atención de las personas que enfrentan BAP, durante la presidencia de Vicente Fox Quesada 2000-2016, se reconoció una política nacional educativa que indagaba en "...cerrar las brechas en el acceso a niveles distintos de calidad educativa para diferentes grupos de la población y [...] abordar explícitamente la formación de competencias para la ciudadanía democrática" (SEP-DEE, 2010, p. 231). Las políticas educativas que en este tiempo se vivieron, estaban contenidas en el Programa Nacional de Educación 2001- 2006. Acciones hoy, para el México del Futuro, afrontaron grandes desafíos:

“...cobertura con equidad; calidad en los procesos educativos y niveles de aprendizaje, integración y funcionamiento del sistema educativo” (SEP-DEE, 2010, p. 231).

Por lo tanto, la aspiración de una educación básica de calidad se conceptualizó como aquella donde el propósito central son las metas a las cuales los profesores, la escuela y el sistema dirigen sus esfuerzos. Es por ello que, las implantaciones de la política educativa nacional en la Educación Básica se basaron en el marco de la Justicia educativa y equidad. La evolución del pensamiento psicopedagógico nos llevó al Enfoque por competencias como una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que ha reducido a lo memorístico del conocimiento, y que, por ello, dificulta su aplicación en la vida real.

Así la competencia en torno a la educación “...implica la identificación de necesidades educativas para dar respuesta a los problemas a enfrentar durante la vida” (SEP-DEE, 2010, p. 263). Por ello, en el marco de la EI “...contribuye a orientar el pleno desarrollo de la personalidad de los sujetos, independientemente de la condición que acompaña su existencia, en todos los ámbitos de la vida: social, interpersonal, personal y profesional” (SEP-DEE, 2010, p. 263).

Llevando a considerar que el problema no sean los niños sino el sistema educativo y las escuelas. Asimismo, el progreso de los alumnos depende, no solo de sus características personales, sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no se le brindan, por lo que el alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra. “La escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias...” (Graneros, ca. 2010, p. 4) son algunos factores que limitan el acceso, la permanencia y el aprendizaje del alumnado en las escuelas.

Lo anterior llevó a diseñar en el 2002, un modelo de atención dirigido a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y para el 2004, extender el proyecto de El a todas las entidades federativas.

Razón por la cual la DEE,

Asumió los compromisos ineludibles de asegurar el derecho a una educación básica de calidad para todos, diversificar las oportunidades de formación para la vida y hacer accesible el trabajo, la inclusión y la formación integral. De manera que la DEE, se focalizó en mejorar la calidad de los procesos en las USAER, los Centros de Atención Múltiple-Básico (CAM-B) y Los Centros de Atención Múltiple-Laboral (CAM-L) (SEP-DEE, 2010, p. 237- 240).

con la firme intención de impulsar la transformación de los servicios en el contexto de educación básica, dar respuesta a las necesidades de la sociedad compleja y plural.

En este marco, la DEE elaboró en el 2002 la colección Estrategias Didácticas, "...cuyo propósito se centró, en proponer diversas acciones para dar respuesta a los criterios de equidad y calidad, constituyéndose en documentos de apoyo para la implantación de estrategias innovadoras..." (SEP-DEE, 2010, p. 238), ofreciendo orientaciones a los planes de trabajo de USAER y del CAM básico.

Para el 2003 realiza el cuadernillo Educación Especial en el Distrito Federal, Calidad con Equidad. "Una escuela para Todos", en el que la DEE:

Se definió como la unidad técnico operativa y administrativa, responsable de atender a los educandos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad a través de sus diferentes servicios: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), Centro de Atención Múltiple Básico y Laboral (CAM-B y CAM-L) y la Unidad de Orientación al Público (UOP).

Este material, formó parte de un conjunto de estrategias, recursos especializados puestos a disposición del sistema educativo en la aspiración de que todos los alumnos pudieran acceder al currículo de la educación básica.

Bajo esas consideraciones, transitar de la Integración a los principios de la inclusión implicó una re-conceptualización en el contexto de una sociedad basada en la equidad, la justicia y la igualdad, para asegurar:

1. Una mejor calidad de vida para todos, sin discriminación de ningún tipo.
2. El reconocimiento y aceptación de la diversidad como fundamento para la convivencia social.
3. La dignidad de los sujetos, sus derechos, autodeterminación, su contribución a la vida comunitaria y su pleno acceso a los bienes sociales y culturales.

(SEP-DEE, 2010, p. 239- 241).

Para el año 2005 se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública que estableció "...a través de las direcciones generales de la Subsecretaría de Educación Básica, se realizarían las acciones específicas para apoyar la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales, así como la elaboración de programas y acciones..." (SEP-DEE, 2010, p. 240) que servirían para atender las necesidades educativas de los grupos vulnerables.

Llegando a los años 2006- 2010 y dentro de los primeros cuatro años del presidente Felipe Calderón Hinojosa, se presentaron dos documentos en los que se definieron las acciones a realizar en acción con el Sector Educativo:

Cien acciones en los primeros cien días de gobierno y Transformación Educativa. En este último planteó tres condiciones fundamentales para que las escuelas sean de excelencia o escuelas al "diez": garantizar el acceso al sistema educativo en todos sus niveles, mejorar la calidad y que los estudiantes aprendan a aprender para estar al día en la información y los nuevos conocimientos.

(SEP-DEE, 2010, p. 241- 242).

Así mismo, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 del Gobierno Federal, se asume como política pública la igualdad de oportunidades; "...se subraya que el desarrollo humano y el bienestar de las personas, tanto de quienes viven en condición de pobreza, como el resto de los mexicanos, constituyen el centro de la

acción gubernamental” (SEP-DEE, 2010, p. 242). Poniendo especial énfasis en la atención de los sectores de la población menos favorecida.

Por su parte, la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE), a través de su director, el licenciado Antonio Ávila Díaz, se empeña en realizar acciones que impulsaran el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre los niveles y modalidades educativas en el DF, centrando su interés en los principios de la EI y para cumplir con su propósito de organizar, operar, supervisar y evaluar los servicios de educación inicial, especial, preescolar, secundaria y para adultos.

Para el año del 2008, con la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, con “...el propósito de impulsar una transformación por la calidad educativa a través de 10 procesos prioritarios. En relación con el bienestar y el desarrollo integral de los alumnos, específicamente para mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno...” (SEP-DEE, 2010, p. 245), con el fin de que los niños tuvieran una atención acorde a sus condiciones vulnerables, el apoyo se vio reflejado en los programas de desarrollo social y la atención a niños con discapacidad y talentos específicos.

En ese contexto, la DEE en su Programa General de Trabajo 2008- 2012 fortalece la organización, el desarrollo de estrategias específicas, el desarrollo profesional y la vinculación institucional.

Para alcanzar sus metas, el programa se encuentra articulado con el Sistema Integral de Evaluación de Procesos y Proyectos Educativos (SIEPPE), en el marco de la Educación Inclusiva, en el programa se:

Proyectan acciones de mejoramiento, para asegurar su rendimiento con la generación de resultados a mediano plazo. El programa orienta la labor de los equipos en sus diferentes ámbitos de acción, sin perder de vista la finalidad última de elevar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes de las y los estudiantes que presentan discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes (SEP-DEE, 2010, p. 246).

En ese sentido, la EI es reconocida como un proyecto educativo y de transformación social.

Con lo anterior, en el 2009 se implanta El Modelo de Atención de los Servicios Educativos de Educación Especial en el Distrito Federal, el cual “Considera las estrategias específicas para que los alumnos desarrollen competencias para la vida y el trabajo, desde la primera infancia y a lo largo de la educación básica; impulsa estrategias pedagógicas acordes a las necesidades de la población escolar...” (SEP-DEE, 2010, p. 247). Con el fin de lograr tales exigencias y aspiraciones de la política educativa, se evidencia en su participación en tres programas de carácter federal: el Programa Escuelas de Calidad (PEC); Programa Nacional de Lectura (PNL) y el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC).

A través del PNL, los profesionales de la DEE realizan una práctica en concordancia con los docentes de la educación básica. Las prácticas de lectura y escritura se vivencian cotidianamente para garantizar las condiciones de uso y producción de materiales escritos, en el marco de los proyectos de enseñanza y aprendizaje.

En relación con el PETC fueron emitidas las reglas de operación del mismo, incrementando el horario escolar a 1,200 horas anuales.

Para el ciclo 2009-2010, se implementa este programa en tres CAM del DF: CAM No. 68, CAM No. 31 Y CAM No. 66. Para el ciclo 2010-2011, el número de servicios participantes incremento de forma significativa a un total de 52 CAM:

Para la DEE el programa constituye una fortaleza al considerar a la escuela, como un lugar donde todos aprenden y, al extender la jornada escolar, se amplían las oportunidades de aprendizaje de las niñas, los niños y las y los adolescentes, contribuyendo así, a mejorar los resultados educativos, además de desarrollar y fortalecer el currículo nacional. SEP-DEE, 2010, p. 249).

A lo largo de la década, es evidente como la DEE ha tenido avances significativos en la EI y valorar esta década constituye un desafío permanente en el cual sus servicios pueden constituirse como promotores de cambio, detonadores de mejora y transformación de las prácticas escolares, sociales, económicas, políticas, entre otras.

CAPÍTULO 2

LOS NIÑOS CIEGOS Y DÉBILES VISUALES

Como pedagoga, una de las potencialidades a desarrollar es la investigación, por ende, el estado del arte permite conocer que se ha investigado sobre la temática que se ha estado abordando, en este caso se realizó una búsqueda sobre las investigaciones que hablan acerca de la Discapacidad Visual.

Ahora bien, el estado del arte tiene el fin de "...generar una demanda de conocimiento y establecer comparaciones con otros conocimientos paralelos, ofreciendo diferentes posibilidades de comprensión del problema tratado o por tratar, debido a que posibilita múltiples alternativas en torno al estudio de un tema" (Londoño, Maldonado y Calderón, 2014, p. 4). Principalmente se trata de ver qué tanto se sabe del tema a tratar, revisando y analizando diversas investigaciones o experiencias que tengan relación con nuestro tema de investigación.

Así, la primera investigación, es un estudio de caso realizado por Aguilar y Estrada, lleva como título "Intervención educativa en el aula de preescolar para facilitar la transición de la escuela especial a la regular de una niña de 4 años que presenta ceguera", cuyo objetivo fue "...diseñar y aplicar un programa de intervención educativa para apoyar a niños en el nivel preescolar que presenten ceguera para promover su inclusión en el aula regular y favorecer su aprendizaje escolar" (Aguilar y Estrada, 2011, pág. 6). Su metodología consistió, principalmente en la recolección de datos por medio de observaciones realizadas dentro y fuera del aula, y entrevistas con la madre y con la profesora de grupo para identificar las habilidades y las fortalezas de la alumna.

Dicho estudio dio como resultados:

1. La sensibilización de todo el centro escolar hacia la discapacidad que presenta la niña.
2. La inclusión de la misma en las actividades realizadas en clase.

3. Las sugerencias que se le hicieron a la profesora para que trabajara con la niña, hicieron que ésta ya integre a la niña en todas las actividades curriculares.

Una segunda investigación es una tesina de la autora Galván, y lleva como título “La intervención orientadora, en la atención a las personas con debilidad visual y ceguera de CRECEDEVI” cuyo propósito es la orientación a las personas con discapacidad “...para que se les vea, no solo como portadores de obstáculos y problemas; sino y sobre todo, que se les reconozca como seres íntegros y con potencialidades, capaces de realizar una apropiación personal de la información, habilidades...” (Galván, 2009, p. 6). Llevado a cabo por medio de la observación, de la sistematización del centro en donde se realizó el trabajo para tener un extracto de la realidad y una propuesta en cinco tiempos que el autor Oscar Jara propone:

1. El punto de partida: partir de la propia práctica.
2. Las preguntas iniciales
3. Objetivo de la sistematización: mostrar un extracto de la realidad.
4. Las experiencias a sistematizar: se plasma el trabajo a realizar.
5. Eje de la sistematización: renovar la propuesta de trabajo que ya se tenía.
6. Recuperación del proceso vivido: diario de campo.
7. La reflexión de fondo
8. Los puntos de llegada

Dicho estudio dio como resultado la creación de un taller para trabajar con los alumnos del instituto y fue, para la autora, una experiencia satisfactoria ya que se lograron cambios enriquecedores en las experiencias de vida de cada uno de las personas con las que se trabajó ya que

La principal enseñanza de este proceso, [le] demostró que la educación no es ese proceso frío de adquisición de conocimientos, [entendió] que educar es compartir, discutir, experimentar, comparar, reflexionar, decidir, pero, sobre todo construir [...]

construir por que se cree en el cambio, porque se tiene fe y esperanza en la transformación, por que educar es también arriesgarse (Galván, 2009, p. 166).

La ultima investigación es de la autora Pineda y se titula “Intervención psicopedagógica para alumnos con baja visión de 1° y 3° grado de secundaria”, cuyo objetivo fue “...diseñar, aplicar y evaluar dos programas de intervención psicopedagógica para dos alumnos de nivel secundaria que presentaban necesidades educativas especiales derivadas de sus problemas visuales” (Pineda, 2014, p. 5).

Para cumplir con el objetivo, se llevó a cabo una evaluación diagnóstica para identificar las necesidades educativas de los alumnos, mediante la observación no participante en clase, el uso de hojas de derivación para los maestros, la revisión de cuadernos, entrevistas a profesores y padres de familia.

Así mismo, se diseñó un instrumento de evaluación inicial y final, fundamentado en las necesidades más prioritarias de los alumnos.

Y como resultado se lograron los objetivos deseados con cada uno de los alumnos: se trabajó en el área de lectoescritura y se dio apoyo en el área de expresión escrita y ortográfica.

Para continuar y con el fin de desarrollar una explicación sobre la condición y necesidades educativas de los niños ciegos, el presente capítulo se divide en 6 apartados: el primero denominado Funcionamiento del ojo, que trata acerca de la anatomía y fisiología del ojo humano. Después están los apartados ¿Qué es la Debilidad Visual? y ¿qué es la Ceguera? donde se define principalmente, debilidad visual y ceguera, ya que son dos términos completamente diferentes; el cuarto apartado es sobre la Tipología, presenta los diferentes casos y tipos de ceguera y debilidad visual que se pueden encontrar en las personas; en el quinto apartado se presenta el Diagnóstico para la ceguera que aborda la cuestión de los principales signos que pueden estar presente y que requieren de llevar al niño al revisión, así

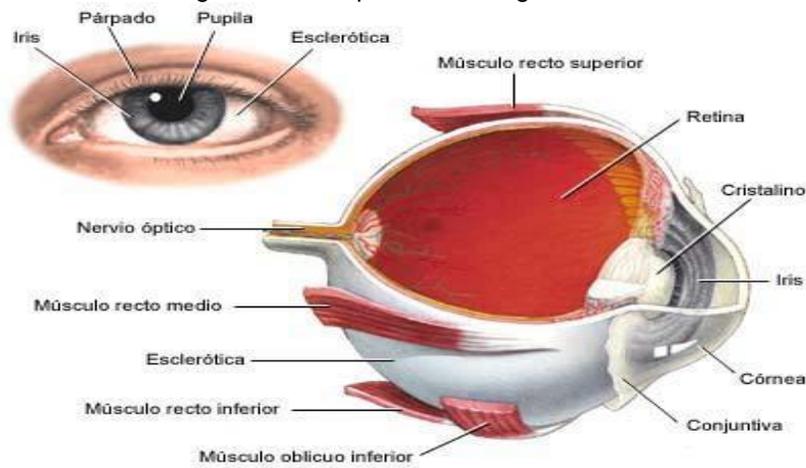
como el nombre de diferentes instrumentos que pueden utilizarse para la valoración de un niño que pueda presentar ceguera o debilidad visual; el sexto y último apartado es sobre la Intervención educativa, el cual nos demuestra cómo diferentes autores, preocupados por la escolarización de los niños con ceguera y debilidad visual realizan diversos planteamientos educativos que los docentes pueden seguir en caso de que tengan un niño con esta discapacidad en su aula.

2.1. Funcionamiento del ojo (anatomía y fisiología)

La vista es el sentido más poderoso del ser humano, es el sentido que ocupa mayor masa encefálica y por lo mismo el más empleado para el desarrollo y supervivencia de los sujetos. Éste por lo regular está constituido por una serie de receptores, un sistema de lentes para enfocar la luz sobre ellos y un sistema de nervios para conducir al encéfalo los impulsos generados en estos receptores.

El sentido de la vista está constituido, regularmente, por dos ojos que se ubican en el llamado glóbulo ocular que se aloja en una cavidad ósea llamada orbita y está formado por tres capas: la córnea-esclera, la úvea (iris, cuerpo ciliar y coroides) y la retina. La porción más externa consta de dos porciones: una anterior, que constituye la córnea, y una posterior que forma la esclerótica (esta última no interviene directamente en la visión, solo protege al ojo). La cornea es la porción más anterior del ojo, situada en el mismo centro, que actúa como una capa protectora y cuya principal característica es la transparencia. La porción intermedia, llamada úvea, está conformada por el iris, el cuerpo ciliar y la coroides. El iris se encuentra en la parte anterior del ojo, entre la córnea y el cristalino, y delimita la cámara anterior de la posterior; es una estructura del ojo formada por una membrana circular y coloreada con una abertura central que es la pupila y que deja pasar la luz al interior del ojo. A su vez la pupila es la que controla el paso de luz a la retina.

Figura #1. Componentes del glóbulo acular

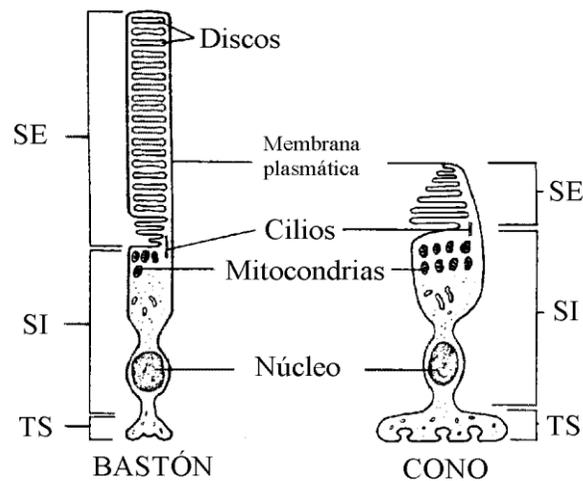


Fuente: (Castillo, 2015, párr. 1)

La retina está formada por tejido nervioso con células fotosensibles; esta recibe la información de la luz invertida, la cual posteriormente se revela en el cerebro. Además, está formada por células nerviosas de dos tipos:

1. Conos: que se denominan receptores de la información luminosa. Los conos van a intervenir en la visión del ojo y en la percepción de los colores. Se sitúan en las zonas centrales de la retina y en la fovea. Son muy escasos.
2. Los bastones: se sitúan por toda la retina, excepto en la fovea y en el punto ciego (que es el punto donde se une la retina con el nervio óptico); se caracterizan por ser muy sensibles a la luz (en situaciones de poca luz, los bastones son los que nos permiten ver). También se encargan de que podamos distinguir los distintos grados de gris (Rodríguez, 2009, pp. 51-52).

Figura #2. Conos y Bastones oculares



Fuente: (Candia, 2009, párr. 1)

El ojo puede girar gracias a seis músculos, los músculos extrínsecos, los cuatro rectos y los dos oblicuos, que tienen su origen en las paredes de la órbita y se insertan en la esclerótica. El ojo puede girar alrededor del eje vertical hacia la nariz (aducción), o hacia la sien (abducción); sobre el eje transversal, en elevación y en descenso; y sobre el eje anteposterior (torsión), hacia adentro (intorsión), y hacia afuera (extorsión). En cada movimiento de los ojos intervienen varios músculos al mismo tiempo, actuando cada músculo predominante uno de cada uno (Bueno y Toro, 1994).

Además de los elementos internos, el ojo también dispone de estructuras auxiliares que le ayudan a su funcionamiento y le sirven de protección, construida por los párpados superiores que al hacer se cierran, protege de daños provenientes del exterior. Contribuye asimismo la conjuntiva y el aparato lagrimal en cual consiste en una glándula con dos conductos, protectora de un líquido lubricante y bactericida, las lágrimas que bañan el exterior del globo ocular (Rodríguez, 2009, p. 52).

Como se puede leer, para que el sentido de la vista funcione al cien por ciento, los órganos y nervios que a éste lo componen deben de estar totalmente sanos, sin embargo, hay casos en los que alguna parte de estos órganos no funciona como debería o tienen alguna dificultad para funcionar de manera correcta, dando como resultado una discapacidad visual, tema que se tratara en el siguiente apartado.

2.2. Discapacidad visual

Antes de empezar a hablar sobre ceguera y debilidad visual hay que saber que es una discapacidad visual, ya que ambos términos son pertenecientes a ésta. Así, se puede definir a la discapacidad visual como una condición que afecta la percepción de imágenes en forma total o parcial. Es definida en el XII Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) 2000 como "...aquellas [personas] que presentan pérdida total de la capacidad para ver, así como debilidad visual en uno o ambos ojos" (En: Tec, Martín y Pérez, 2011, p. 98). Dicha definición comprende a las personas ciegas y a las que tienen debilidad visual. Sin embargo, los sujetos con debilidad visual son aquellos que presentan una agudeza visual de 20/70, es decir, los que pueden ver a 6 metros no es más de lo que una persona con visión normal ve a 20 metros. Y las personas con ceguera son aquellas que presentan ausencia total de la visión. En términos generales, la discapacidad visual se define como

...la dificultad para conocer distancias sin medirlas, formas y tamaños sin tocar los objetos, ubicar la posición de las cosas en el espacio y su relación entre sí, sin necesidad de hacer movimientos corporales para reconocerlas. Una persona con

discapacidad visual es aquella que, aun después de un tratamiento médico y una corrección óptica común, tiene una visión de 0.3 en el mejor ojo o un campo visual inferior a 10 grados desde el punto de fijación, en contraparte la deficiencia visual se refiere a la incapacidad de ver normalmente, con o sin lentes, cuya causa se debe a la anormalidad orgánica (Tec, Martin y Pérez, 2011, p. 98).

¿Qué es la debilidad visual?

Es la reducción significativa del sentido de la vista, la cual origina tener una visión limitada de una u otra forma, ya que produce una visión menor de lo normal, dando como resultado la dificultad para ver y distinguir algunos objetos a cierta distancia.

Los sujetos con debilidad visual pueden clasificarse en términos de tipo y grado, como:

1. Individuos que con una visión cercana a lo normal son capaces de funcionar sin entrenamiento especial, aunque deben usar lentes correctivos o ayuda para la lectura.
2. Personas con una moderada deficiencia funcional, tiene una reducción de agudeza, aunque no una significativa pérdida o campo; este grupo de sujetos requiere ayuda especializada.
3. Otros poseen reducción en la visión central; tienen un moderado campo de pérdida y una posible inhabilidad física o psicológica con visión deteriorada. Estas personas pueden calificarse para servicios especiales como individuos legalmente ciegos.

(González, 1999, p. 132)

Y entre las características más comunes de la alteración visual están:

- Errores de refracción, tener la vista empañada o borrosa; estos errores pueden corregirse con anteojos o lentes de contacto.
- Limitaciones en el campo visual, daño de alguna de las dos retinas: esto provoca la reducción de la vista periférica o pérdida de la vista central.
- Deficiencia en la percepción del color.
- Adaptación a la luz o la obscuridad lenta o deficiente: lo cual se produce por los cambios de intensidad.
- Fotofobia o extrema sensibilidad del ojo a la luz.

(Rodríguez, 2009, p. 50)

De esta manera se puede saber que las personas que tienen debilidad visual, son personas cuya visión está limitada de una u otra forma, al grado de necesitar recursos especiales como lentes de contacto o lentes normales, mismamente, no pueden realizar ciertas actividades como un vidente, esto, dependiendo del daño que la persona presenta.

2.3. ¿Qué es la ceguera?

La ceguera es un concepto que puede entenderse como la ausencia total del sentido de la vista, y tenemos la idea de que impide a una persona valerse por sí misma en actividades que requieren exclusivamente de la capacidad de ver.

En México, en términos legales, se considera ciega a una persona cuando "...carece de toda percepción luminosa..." (Sánchez, Cantón y Sevilla, 1999, p. 98). Es considerada la discapacidad que ocupa el segundo lugar en prevalencia ya que la OMS (2017) estima que 253 millones de personas padecen discapacidad visual en el mundo. Esta cifra se encuentra dividida en: 36 millones con ceguera total y 217 millones con debilidad visual moderada a grave.

En el caso de los niños menores de 15 años, la OMS aprecia que la discapacidad visual asciende a 19 millones, de los cuales 12 millones la padecen por problemas de refracción; aproximadamente 1,4 millones de menores de 15 años sufren ceguera irreversible y necesitan acceso a servicios de rehabilitación visual para optimizar su funcionamiento y reducir la discapacidad.

Los principales problemas de ceguera pueden clasificarse en:

- Errores de refracción no corregidos
- Cataratas
- Degeneración macular relacionada con la edad

- Glaucoma retinopatía diabética
- Opacidad de la cornea
- Tracoma

(OMS, 2017, párr. 3)

De la misma manera, la OMS estima que, entre los niños, las causas de la ceguera varían considerablemente de un país a otro. Por ejemplo, "...en los países de ingresos bajos, las cataratas congénitas son una de las causas principales, mientras que, en los países de ingresos altos, la principal causa es la retinopatía prematura" (OMS, 2017, párr. 3).

A continuación, se va a hablar más a detalle de algunas principales tipologías que causan la ceguera y la debilidad visual.

2.4. Tipología

Entre los diferentes grupos de edad, se van diagnosticando múltiples casos de personas que van perdiendo la vista total o parcialmente a causa de diferentes circunstancias.

Sin embargo, durante la infancia se pueden presentar otras heridas de tipo ocular, como resultado de accidentes en el juego, produciendo algunas enfermedades que producen trastornos oculares graves, que dan lugar a la ceguera.

De esta manera, y de acuerdo al origen, ha sido posible clasificar algunas de las causas que producen una pérdida de la visión; así pues, se tienen las ocasionadas por factores de tipo congénito y neonatal.

Congénitas

Este tipo de alteraciones se presentan debido a aspectos genéticos propios en un individuo, son alteraciones que pueden alterar órganos y sistemas, dando como resultado no solo la afectación oftalmológica, sino también lesionando otras áreas.

Catarata: es toda opacidad del cristalino no presenta disminución de la agudeza visual, en un inicio, y es variable en cuanto a la situación y extensión de las sombras.

Desprendimiento de retina: es la separación o desprendimiento de la coroides y la retina de su lugar normal y aunque no es una causa hereditaria directa, si lo es indirecta, porque los ojos miopes tienen particular disposición al desprendimiento de retina.

Neuritis óptica: es la inflamación, degeneración y desmielinización del nervio óptico. Puede ser intraocular o retrocular, la cual puede ser aguda o crónica.

Queratocono: es una enfermedad degenerativa bilateral poco frecuente. Consiste en el adelgazamiento generalizado y protrusión anterior de la porción central de la córnea, rupturas en las membranas de Desement y cicatrices lineales y superficiales en el vértice del cono que se forma.

Retinosis pigmentaria: se caracteriza por una degeneración prematura de la capa pigmentada de la retina, con migración del pigmento en forma muy característica.

Atrofia óptica de Leber: afecta al sexo masculino alrededor de los 20 años y se caracteriza por una disminución de la visión.

Toxoplasmosis congénita: durante el embarazo, la madre puede transmitir a través de la circulación placentaria, una infección que provoca una lesión en el polo posterior de la retina con disminución de la agudeza visual central.

Rubeola materna: es muy frecuente que esta enfermedad, en la madre, cause trastornos visuales, sobre todo si es adquirida en los tres primeros meses del embarazo. Los núcleos embrionales se infectan, el cristalino se opacifica, a menudo la agudeza visual se encuentra por debajo de 20/200; la complicación ocular más frecuente en la catarata.

Sífilis congénita: las manifestaciones de la sífilis que es adquirida en el útero, incluye en ocasiones deficiencia mental, además de algunos otros trastornos como la lesión ocular: queratitis intersical, la coro-retinitis, etc.

Colombomo: es una anomalía que sufre el ojo del feto en su periodo de formación, debido a la falta de desarrollo de la capa óptica, que afecta desde párpados, iris, coroides y nervio óptico.

Glaucoma infantil: es una anomalía en la formación del humor acuoso, que da lugar a un aumento en la presión intraocular, presentándose una visión periférica disminuida con dificultad para leer y ver objetos de gran tamaño; una de sus manifestaciones es el aumento de volumen de los ojos.

Hepedemis de la papila: la papila óptica es el punto de expansión del nervio óptico; la coloración de la papila es variable, donde un tinte rosado más alto de lo normal puede significar congestión.

Catarata congénita: es una opacidad congénita del cristalino, acompañado con frecuencia por nistagmos, estrabismo y molestias hacia los reflejos luminosos.

Maculopatía: es una anomalía del desarrollo, consiste en procesos degenerativos y destructivos que afectan a la macula (Chávez y Flores, 1988, pp. 66- 70).

Neonatales

Fórceps: en partos difíciles resulta necesario la aplicación de este método, pero si no es usado correctamente, puede contraer trastornos en el cráneo del recién nacido, consecuentemente en el ojo puede verse afectado y probablemente con problemas de visión.

Traumatismos: ocasionalmente el medico gineco obstetra llega a lastimar los ojos del recién nacido por accidente, ya sea con sus propias manos o con alguno de los instrumentos que emplea durante el parto; provocando éstos traumatismos, serias lesiones de acción mediata o inmediata.

Conjuntivitis purulenta blenorragica: comienza al segundo o al tercer día del nacimiento con escurrimiento de pus o tumefacción palpebral, conjuntivas rojas y caracteres graves. A veces por vaginitis de la madre y por algunos gérmenes como gonococos, estreptococos, neumococos, etc. (Chávez y Flores, 1988, pp. 70- 71).

2.5. Diagnóstico para la discapacidad visual

El diagnóstico de la ceguera y la debilidad visual, tiene como objetivo identificar el tipo de problema que puede afectar a un sujeto y así prever el tratamiento más pertinente, pero también sirve de base para diseñar una propuesta de soluciones educativas adaptadas a las necesidades y características de los alumnos con ceguera. Se puede decir que, en esta faceta, como lo describe Bueno y Toro (1994) la evaluación del funcionamiento del ojo por un médico y la evaluación psico-pedagógica permiten recoger información sobre su nivel de desarrollo, su comportamiento, tanto en la escuela como fuera de ella, tener conocimientos de sus rasgos diferenciales de personalidad, de sus anomalías de comportamiento, de sus dificultades de aprendizaje, necesarias para aportar las respuestas pertinentes que soluciones las posibles anomalías presentadas. Asimismo, es importante que el

maestro pueda contar con algunas referentes que lo orienten en la identificación de la discapacidad visual que se padece.

De manera global, se sabe si un niño tiene baja visión o ceguera por el diagnóstico de un médico oftalmólogo, pero en muchas ocasiones se carece de estos servicios. El maestro puede identificar problemas visuales mediante la observación de actitudes o comportamientos de los niños durante el periodo escolar y así remitirlo con el especialista:

1. Mayor tiempo en la realización de las tareas visuales en las cuales se tiene poca precisión, aun si se ocurre a ayuda óptica, como lentes.
2. La no realización de tareas que requirieran visión fina.
3. Tendencia de los ojos a desviarse o constantemente se observan llorosos o rojizos.
4. Constante parpadeo o dolor de cabeza.
5. El niño refiere a ver casi siempre borroso.
6. Nistagmia

(Tec; Martin y Pérez, 2011, pp. 93- 104).

Son algunos de los signos que Tec *et al* (2011) indican para que se pueda referir al niño a la instancia correcta, así se puede tener una valoración oftalmológica para valorar su agudeza visual, su presión ocular, su fondo ocular, etc.

De manera similar, Lobera (2011, p. 18) da un listado de observaciones que divide en la apariencia de los ojos del alumno, signos en el comportamiento de posibles dificultades y quejas asociadas al uso de los ojos:

Cuadro #1. Fuente: (Lobera, 2011, p. 19)

Apariencias de los ojos del alumno
1. Bizqueo (hacia adentro p hacia afuera) en cualquier momento, en especial al estar cansado.
2. Ojos o párpados enrojecidos.
3. Ojos acuosos (llorosos).
4. Párpados hundidos.
5. Lagañas frecuentes.
6. Pupilas nubladas o muy abiertas.
7. Ojos en movimiento.
8. Párpados caídos.

Cuadro #2. Fuente: (Lobera, 2011, p. 19)

Signos en el comportamiento de posibles dificultades
<ol style="list-style-type: none">1. Cuerpo rígido al leer o mirar un objeto distante.2. Echar la cabeza hacia delante o hacia atrás al mirar objetos distantes.3. Omisión de tareas de cerca.4. Corto espacio de tiempo en actitud de atención.5. Giro de cabeza para emplear un solo ojo.6. Inclinación lateral de cabeza.7. Colocación de la cabeza muy cerca del libro o pupitre al leer o escribir; tener el material muy cerca o muy lejos.8. Ceño fruncido al leer o escribir.9. Exceso de parpadeo.10. Tendencia a frotarse los ojos.11. Tapar o cerrar los ojos.12. Falta de afición o de atención por la lectura.13. Fatiga inusual al terminar una tarea visual o deterioro de la lectura tras periodos prolongados.14. Pérdida de la línea de escritura.15. Uso del dedo o lápiz como guía.16. Lectura en voz alta o moviendo los labios.17. Mover la cabeza en lugar de los ojos.18. Dificultades generales de lectura: tendencia a invertir letras y palabras, o a confundir letras y números con formas parecidas (por ejemplo, a y c, f y t, e y c, m y n, n y r); omisión frecuente de palabras o intento de adivinarlas a partir del reconocimiento rápido de una parte.19. Choque con los objetos.20. Escritura corrida sin dejar espacios o incapacidad para seguir la línea. Inversión de letras o palabras, al escribir y copiar.21. Preferencia por la lectura, en contraposición con el juego o las actividades motoras y viceversa

Cuadro #3. Fuente: (Lobera, 2011, p. 20)

Quejas asociadas al uso de los ojos
<ol style="list-style-type: none">1. Dolores de cabeza.2. Náuseas o mareos.3. Picor o escozor en los ojos.4. Visión borrosa en cualquier momento.

5. Confusión de palabras o líneas.

6. Dolores oculares.

Además del listado de observaciones mencionadas, se deben observar los lugares en donde el alumno prefiere estar, la luz que más le acomoda y las actividades que prefiere efectuar, o si se le dificulta alguna tarea específica o el lugar donde se realiza.

Muchas veces la discapacidad visual no se presenta sola. Algunos alumnos con discapacidad visual presentan otros problemas: auditivo, intelectuales o motrices. El aprendizaje de alumnos con discapacidad múltiple es más lento. En el caso de alumnos con discapacidades más severas conviene realizar lo siguiente:

- Establecer una forma de comunicación (con señas, imágenes o sonidos)
- Diseñar actividades que promuevan su autonomía y su integración social.

(Lobera, 2011, p. 20)

Quizá el profesor detecte uno o varios alumnos con problemas visuales mediante la observación basada en ese listado. Algunos alumnos tal vez sólo necesiten anteojos. A los alumnos que aún con lentes se les dificulte realizar las tareas escolares, se les debe aplicar una evaluación para conocer el tipo de visión con la que cuentan y reconocer qué adaptaciones requieren con el fin de valorar cómo el alumno con discapacidad visual utiliza la vista en actividades como jugar, escribir, leer, desplazarse, relacionarse con personas, etc... Lobera crea una guía para los maestros que trabajan con niños con discapacidad visual:

Entrevista a padres. Por medio de las preguntas a los padres, obtendrás mayor información acerca de cómo ve el alumno y qué necesitan sus padres:

- Cita a los padres en un horario extraescolar que permita disponer del tiempo suficiente para que los padres puedan darte la mayor cantidad de datos posibles.
- Conducete con amabilidad y paciencia, de modo que los padres de familia se sientan en confianza para contestar tus preguntas.
- Procura mencionar el nombre del niño al que se hace referencia en la entrevista.

- Escucha y anota las necesidades de los padres, que en ocasiones se muestran tristes o angustiados. Después de un tiempo de conocer al niño, tal vez puedas dar respuesta a sus inquietudes.

- Anota en el formato las respuestas de los padres.

Evaluación funcional visual. Antes de su aplicación, toma en cuenta las siguientes indicaciones:

- Programa la evaluación individual en horario extraescolar, ya que se requiere tiempo para obtener información del alumno.

- Procura que el niño se sienta cómodo y seguro. De esta forma proporcionará respuestas confiables.

- Analiza otras posiciones y distancias, cuando el alumno no perciba objetos que se coloquen al frente o al lado.

- Anota tus observaciones durante las clases, que se relacionen con las preguntas de la evaluación. Por ejemplo, si el niño identifica con la vista al compañero de al lado cuando realizan una actividad en el aula.

- Una vez que obtengas la información, anota lo más importante al final de la guía de evaluación visual (2011, p. 71).

Una vez realizado el diagnóstico y detectado que, si existe una discapacidad visual, se rescatan las áreas de aprendizaje que requieren mayor estimulación con los niños con ceguera. Tema del que hablara el siguiente apartado.

2.6. Intervención

Las personas ciegas y débiles visuales son capaces de usar los sentidos del tacto y audición, principalmente, para poder participar en diferentes actividades culturales y poder contribuir a las mismas, además de ser el medio más efectivo para la adquisición de conocimientos educativos de todos los niveles, "...cabe destacar que la carencia de la visión y la agudización de la percepción táctil, auditiva, etc., son el resultado de la ejercitación más no de una compensación; por ello, es importante estimular al niño ciego desde su nacimiento" (Mon, En: Tec *et al.*, 2011, p. 98).

Equivalentemente, los niños con discapacidad visual, generalmente, no presentan deterioro en sus capacidades intelectuales, de no ser por aquellas habilidades que por falta de estimulación visual "...no se han podido desarrollar y podrían generar un desfase en lo que se espera que se domine en su edad cronológica y lo que realmente ha logrado asimilar" (Frola, 2004, p. 63), lo que no implica deficiencia mental.

Sin embargo, en el salón de clases los profesores pueden tener una serie de ideas equivocadas con respecto al trabajo diario con los niños, y que Ann Lewis enlista de la siguiente manera:

- Que los niños con NEE se salen del rango de diferencias con las que un maestro puede lidiar.
- Aprenden muy poco, aun con ayuda especial.
- Requieren atención constante de los adultos, por lo que necesitan estar en grupos pequeños.
- Acaban con la energía del maestro.
- Demandan tanta atención que los demás niños se sienten desplazados.
- Necesitan programas altamente especializados.
- Son rechazadas por los alumnos "normales".
- Se encuentran mejor con los niños de su mismo "tipo".
- Reciben una cantidad desproporcionada de recursos educativos.

(En: Frola, 2004, pp. 101-102)

Estas creencias están determinadas por la historia personal de cada profesor y desafortunadamente por una gran falta de conocimiento sobre las BAP, los prejuicios y una falta de sensibilidad con respecto a su profesión.

Precisamente, el maestro con sus actitudes y su disposición, junto con el personal de apoyo tendrán que trabajar para adecuar los contenidos del programa a las condiciones del niño con BAP, independientemente de que conocimientos tengan o no acerca de la discapacidad visual que presente el menor.

El siguiente cuadro muestra que tipo de Ajustes Razonables se pueden realizar:

Cuadro #4 Fuente: (Frola, 2004, p. 126)

Tipos de Adecuaciones			
De accesibilidad a espacios físicos	De los contenidos del programa educativo	Del cómo enseñar	De qué enseñar
*Adaptaciones, al mobiliario, al salón, a las escaleras, a los servicios. *Instalaciones de rampas y zonas de seguridad, redistribución de los salones considerando que algunos niños corren riesgo al subir las escaleras o entrar a los sanitarios.	*Considerando los objetivos del mismo y reformulando los contenidos de acuerdo con las habilidades y potencialidades conservadas más que sus limitaciones.	*En la mayoría de los casos modificar es suficiente para que todos los niños accedan más fácilmente al contenido, beneficia al grupo entero, pero en especial al niño con NEE. *La creatividad del maestro y su compromiso profesional permitirán poner en práctica metodología, materiales y apoyos enriquecedores para todos, sin renunciar al programa regular.	*En casos muy especiales, cuando el niño tiene limitaciones intelectuales más severas y se ha decidido integrarlo en el aula regular, se recurre a las adecuaciones sobre el que enseñar, teniendo la opción de eliminar algún objetivo del programa, sustituyéndolo por otro de menor grado de dificultad pero sin eliminar el tema o el contenido, simplemente bajando el nivel de exigencia en el objetivo programático.

Por lo tanto, desde los primeros años debe potenciarse al máximo el desarrollo psicomotriz, es decir, el dominio del cuerpo, la coordinación motora, la orientación, etc., ya que este tipo de habilidades son las que menos desarrolladas tienen estos niños. Asimismo, debe atenderse a la potenciación de otros sentidos, como lo son el oído y el tacto para suplir la falta de estimulación visual.

De no cumplir con lo anterior, los niños con discapacidad visual pueden tener rezagos motrices y cognitivos, principalmente, conciencia por la que, Cerdá plantea la labor del educador como el aportador del enriquecimiento en el proceso de aprendizaje y específicamente, atender a los posibles problemas psicomotores que pueden aparecer como son: coordinación óculo-manual, dependiendo del nivel de

pérdida visual; coordinación dinámica, control postural, organización latero-espacial, organización perceptiva, estructuración espacio-temporal, lateralización, velocidad, control segmentario (En: Rodríguez, 1991, p. 360).

Con lo antes expuesto, puede indicarse que toda intervención educativa parte de una base de estimulación temprana que equilibra o compensa las posibles dificultades en su desarrollo.

Cuadro # 5. (Luque y Romero, 2002, p. 116)

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIELES EN LA DEFICIENCIA VISUAL
<ul style="list-style-type: none">- Mayor conocimiento de su persona y deficiencia- Facilidad de elementos de acceso y eliminar barreras de dificultad: situación en la clase, iluminación textos escolares y su ampliación, etc.- Mejorar habilidades de autonomía personal.- Materiales específicos y/o adaptados a su circunstancia.- Actividades y metodología en general, que compensen su deficiencia y equilibren el proceso de enseñanza/aprendizaje.- Hacer uso en la mayor parte de situaciones del lenguaje/habla

Como se señaló anteriormente, las necesidades básicas de aprendizaje que un grupo puede presentar son accesibles para la modificación del currículum, los recursos educativos que precisan son los mismos que requiriendo modificaciones o ayudas, se dirigen a equilibrar o compensar el área educativa. Así Luque y Romero exponen ampliamente los docentes deben:

- Disponer de materiales específicos como lámparas, roturadores, cuadernos pautados, atriles, ...
- Hacer uso de técnicas o instrumentos de ampliación de la imagen: lupas (fijas, telelupas), telescopios, *viewscan* (reproducción ampliada de un texto), fotocopias ampliadas, etc.
- Planteamiento de la enseñanza/aprendizaje del braille y su extensión en su conocimiento a los videntes.
- Programas de trabajo enfocados a la mejora de los desarrollos a la mejora de los desarrollos perceptivo-cognitivo, psicomotor, lingüístico y de autonomía personal.

En resumen, la intervención educativa debería orientarse en torno a:

- Coordinación entre Profesor/a-Tutores, Profesor/a de apoyo y Padres.
- Apoyos dentro del aula ordinaria.

- Conocimiento de espacios en aula y centro.
 - Adaptación de materiales.
- (Luque y Romero, 2002, pp. 116-117)

Estrategias para niños de educación preescolar

La educación preescolar es una etapa de especial trascendencia para el desarrollo intelectual, la formación moral y el logro de la autonomía en niños de tres a cinco años:

Todos los niños necesitan potenciar sus capacidades y ser incluidos socialmente. Para ello, el profesor debe conocer los avances del pensamiento correspondientes a esta etapa, entre ellos:

- El juego simbólico, es decir, la manera en que el niño juega con objetos imaginarios y a los que les da un significado real (por ejemplo, un palo puede ser un avión, una caja simular un coche y un rebozo enrollado hacer las veces de una muñeca).
 - La imitación, que le permite copiar las acciones del adulto (por ejemplo, la forma en que come el papá, la risa de algún familiar cercano o el modo de peinarse de la mamá).
 - La imagen mental, que es la representación del objeto que el niño tiene en su mente y que le facilita recordarlo, aunque desaparezca de su vista.
- (Lobera, 2011, p. 25).

Estos avances en el pensamiento se manifiestan en la etapa de preescolar, incluso en los niños con alguna discapacidad, ya sea visual, auditiva, motriz o intelectual, la imaginación da paso a la creatividad y el juego es la expresión típica de la construcción de la inteligencia, pues jugando, el niño representa lo que ve y es la forma como entiende del mundo.

Ámbito cognoscitivo

Se ofrecen actividades para apoyar el desarrollo de habilidades y del pensamiento del niño con discapacidad. Asimismo, se indican las relaciones entre la actividad simbólica (imitación, imagen mental, juego, dibujo y lenguaje) y las habilidades del

pensamiento (asociación visual y auditiva, memoria visual y auditiva), relaciones que se establecen por medio del juego

Cuadro #6. Ejemplo 1 de actividades

Objetivos	Actividad	Material didáctico
<p>Que el alumno compare figuras y encuentre algunas semejanzas y diferencias.</p>	<p>Juego buscando formas</p> <p>Pide a los niños que busquen objetos con diversas formas (por ejemplo, triángulo, círculo y cuadrado) en los objetos que les rodean. En caso necesario, puede asignarse un compañero para que lo guíe durante el trayecto.</p> <p>Una vez que el alumno encontró los objetos, se acerca a ellos, los toca y los describe.</p> <p>En caso de que necesite tocar los objetos para conocerlos, puede hacerlo con una de sus manos mientras que mantiene la otra en el mismo sitio. Esto impedirá que se pierda durante la exploración.</p>	<p>Objetos del ambiente.</p> 

Fuente (Lobera, 2011, p. 28)

Cuadro #7. Ejemplo 2 de actividades

Objetivos	Actividad	Material didáctico
<p>Que el alumno lea varios tipos de texto o de imágenes con apoyo del instructor.</p>	<p>Reconocimiento de diferentes textos</p> <p>Los alumnos leerán textos en diferentes materiales portadores, entre ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envolturas de alimentos. • Letreros. • Libros. • Revistas. <p>Los alumnos con discapacidad visual experimentan una gran limitación para conocer que existen diversos materiales portadores de texto, pues no los ven.</p> <p>Apóyalos agrandando la información de envolturas o poniéndolas en relieve o en escritura Braille, para que el alumno pueda verla o tocarla y de esta forma se dé cuenta de su contenido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Libros. • Revistas. • Envolturas de diferentes productos. • Letreros. 

Fuente (Lobera, 2011, p. 30)

Ámbito psicomotor

El niño con discapacidad visual desarrolla su imagen corporal por medio de sus movimientos y experiencias con objetos, personas y acontecimientos. A partir de la consciencia de su propio cuerpo y sus movimientos es capaz de relacionarse con mayor autonomía en su espacio cercano, "...las vivencias en la comunidad le permiten después conocer el espacio lejano, a partir de experiencias sensoriales" (Lobera 2011, p. 31). De forma que el niño sustituye las referencias visuales por referencias auditivas, táctiles u olfativas.

Cuadro #8. Ejemplo 3 de actividades

Objetivos	Actividad	Material didáctico
<p>Que el alumno ubique con mayor precisión objetos y personas en el espacio, a partir de su propia posición.</p>	<p>Juego de los encantados</p> <p>Organiza el juego para que todos tomados de la mano hagan una rueda y cuando des la señal se escondan en un área determinada. El buscador (instructor o alumno) registra los alguno grita uno, dos, tres por..., y menciona el nombre del niño y el lugar en donde está escondido; al escucharlo, el jugador localizado sale de su escondite.</p> <p>Si es necesario, asigna una pareja al alumno con discapacidad visual para que se escondan juntos o busquen juntos.</p> <p>Otra opción es que se delimite un área de escondite más pequeña, en que él se pueda moverse con más seguridad.</p> <p>Cuando sea el turno del alumno para buscar a sus compañeros, es importante que desde su escondite hagan sonar un instrumento para que el alumno con discapacidad visual pueda encontrarlos.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Campanas• Cascabeles• Panderos• Claves 

Fuente (Lobera, 2011, p. 32)

Ámbito psicosocial

Comprende las relaciones que establece con la familia, la escuela y la comunidad, en convivencia con sus padres, hermanos, maestros, compañeros y amigos. El niño con discapacidad visual, para relacionarse bien con los demás, "...tiene que respetar límites de convivencia y expresar gustos y emociones" (Lobera 2011, p. 34). Las actividades para este ámbito están dirigidas hacia la expresión verbal o gestual de los gustos, los afectos y las emociones del niño.

Cuadro #9. Ejemplo 4 de actividades

Objetivos	Actividades	Material didáctico
Que el alumno participe y colabore en actividades colectivas respetando algunas reglas.	<p>Juego del resorte</p> <p>Ubica a dos alumnos de frente con una separación aproximada de dos metros, de modo que detengan el resorte a la altura de los tobillos. El niño al que toca jugar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Da un salto al interior del resorte.• En seguida, gira con el resorte en medio y salta para liberarse del resorte y pisarlo.• De nuevo, salta al otro lado del resorte y realiza lo mismo.• Finalmente salta en medio y para afuera. <p>Los dos compañeros que sostienen el resorte con sus piernas lo suben un poco más. El grado de dificultad del juego aumenta al subir el resorte a la altura de las rodillas. En caso necesario, el resorte puede pintarse con pintura vegetal de un color que el alumno con discapacidad visual pueda percibir. Si al niño con discapacidad visual le lastima la luz del sol, procura que utilice unos lentes oscuros o viseras, o bien adapta en la medida de lo posible los juegos en el interior del aula.</p>	<p>Un resorte de cuatro metros de largo.</p> 

Fuente (Lobera, 2011, p. 32)

Adecuación de actividades

Las actividades que se van a describir son ejemplos que Lobera propone a los maestros a cargo, para que éste ajuste las actividades de preescolar conforme a las características de los alumnos con discapacidad visual:

- La forma en que ve mejor. Verificar distancia, iluminación y tamaño y color de los objetos o imágenes.
- El apoyo que requiere para desplazarse. Considerar si solo necesita indicaciones verbales, si conoce el camino y se desplaza son dificultad, si hay que enseñarle un objeto o lugar que le sirva de referencia (por ejemplo, el árbol afuera del salón o la ventana del aula) o bien si requiere de un compañero que lo guíe.
- La forma que recibe instrucción. Tomar en cuenta si comprende bien la instrucción de la actividad y si tiene conocimientos previos de los objetos o acciones que se van a utilizar o efectuar.
- El acceso a los materiales por medio del tacto. Si es posible, animarlo a que toque el material que se presente.

Las adecuaciones a los materiales. Revisar si los materiales favorecen que el alumno desarrolle la actividad (por ejemplo, los dibujos realizados con silicón o la tabla de dibujos con malla de alambre).

(Lobera, 2011, p. 37).

Estrategias para educación primaria

Es importante saber que los alumnos con discapacidad visual pueden efectuar la mayoría de las actividades propuestas para nivel primaria pues sólo requieren ciertos apoyos específicos. También hay que tener en cuenta que, al igual que el resto de sus compañeros, los niños ya tienen nociones acerca del mundo y ya tienen experiencias previas que serán útiles para construir nuevos conocimientos. (Lobera, 2011, p. 42).

Desarrollo del lenguaje

El lenguaje sigue el mismo desarrollo que en cualquier niño, sin embargo, puede registrar un retraso significativo durante los primeros años de vida, sucede más cuando hay una falta de conocimiento del mundo debido a la ausencia de visión que por motivos de capacidades y habilidades. El niño con discapacidad visual necesita cariño, afecto y apoyo de los padres, "...para construir su mundo de acuerdo a las

personas cercanas y las experiencias táctiles relacionadas con los objetos que le muestren” (Lobera, 2011, p. 43).

De esta manera, a los cinco años el desarrollo del lenguaje de un niño ciego o con debilidad visual es similar al de un niño que ve, sin embargo, puede mostrar las siguientes características:

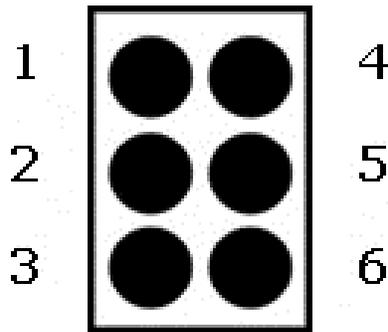
- Desarrolla su lenguaje en forma tardía, realiza muchos juegos con palabras, aunque no entienda su significado, pues le parecen agradables al oído.
- En ocasiones habla solo para verificar que los demás están ahí.
- Maneja tardíamente el uso correcto del pronombre “yo”, relacionado con la imagen de sí mismo o de las personas, pues la ausencia de visión dificulta más identificarse y autorrepresentarse en juegos, es decir, distinguirse del entorno.
- Muchas veces plantea diferentes preguntas a los adultos o compañeros sin esperar una respuesta, solo como una forma de vincularse con ellos.
- En ocasiones utiliza palabras relacionadas con lo visual como brillante, clara o luminoso, sin entender su significado, lo cual se denomina verbalismo.

(Lobera, 2011, p. 43).

Enseñanza de la lectura y escritura

Es sistema de lectoescritura que se usa es el sistema braille, que consta de seis puntos en relieve (signo generador), “...cuya combinación produce todas las letras del alfabeto, se pueden escribir los signos matemáticos y las notas musicales” (Lobera, 2011, p. 43). Se enseña a los alumnos ciegos o a niños cuya debilidad visual no le permiten la lecto escritura con letras en tinta.

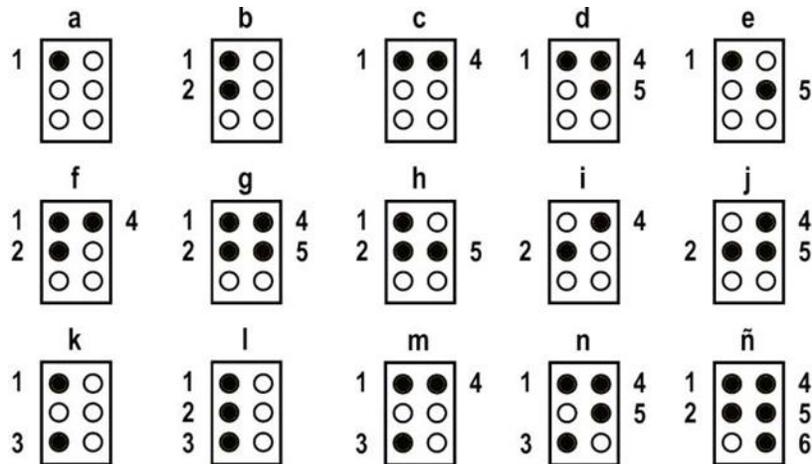
Figura #3. Posiciones del signo generador



Fuente: (Carmona *et al.*, 2011, párr. 2).

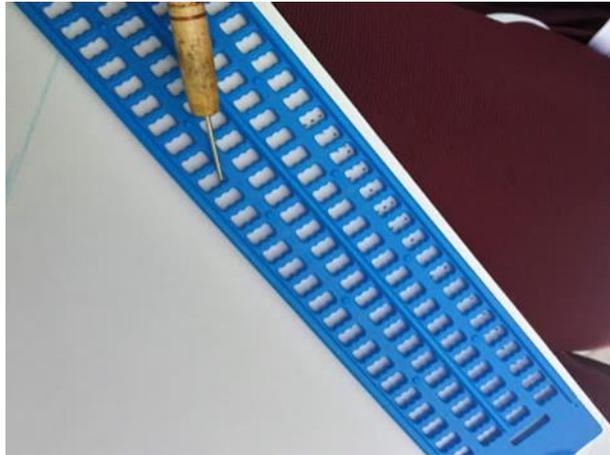
Las diferentes combinaciones de los puntos forman las letras del abecedario. El braille se escribe con regleta y punzón.

Figura #4. Ubicación de las letras en Braille.



Fuente: (Carmona *et al.*, 2011, párr. 3).

Figura #5. Regleta y punzón para escribir en Braille.



Fuente: Foto tomada por tesista.

Antes de iniciar con el uso de la regleta y el punzón, se utilizan diversos métodos para dar a conocer la ubicación y el espacio rectangular que ocupan los seis puntos del signo generador, así como sensibilizar el sentido del tacto en los niños, dándole a conocer diferentes tipos de relieve y texturas. Para ello, se usan materiales que reproducen la celdilla de la regleta en grande, con el fin de facilitar se aprendizaje.

Figura #6. Reproducción en grande, de celdilla Braille.



Fuente: (Facebook, 2019, párr. 1)

En cuanto a la escritura a máquina, se han desarrollado diferentes modelos de máquinas que permiten escribir con el sistema Braille, la más conocida es la maquina Perkins, la cual consta únicamente de nueve teclas: "...seis para

mecanografiar los puntos en Braille, la barra espaciadora, la tecla para retroceder y la tecla para cambiar de línea” (López, García y Torres, 2014, párr. 4). En este tipo de máquinas, lo que se desplaza es la cabeza estampadora, y lo hace de forma horizontal y de izquierda a derecha.

También, con el avance de la tecnología, se está implantando el uso de los ordenadores. Uno de los más famosos es el “Braille hablado”, una especie de ordenador personal que tiene un teclado similar a la Perkins, pero que en lugar de grabar en papel lo hace de forma electrónica. Posteriormente, lee lo que ha escrito a través de un dispositivo de voz. De la misma manera, existen impresoras que pueden imprimir estos documentos tanto en tinta como en sistema Braille (López; García y Torres, 2014, párr. 5).

Figura #7. Máquina Perkins



Fuente: (López; García y Torres, p. 2014)

Equivalentemente, Tec, *et al.* (2011, pp. 93- 104) destacaron los derechos humanos de las personas ciegas a la inclusión educativa en centros regulares o especiales, priorizando la necesidad del método Braille. Siguiendo la pauta que el CNDH (2002) dicta: todas las personas ciegas deben saber leer y escribir Braille y deben existir

escuelas para ciegos. De aquí la importancia de la enseñanza de la lectoescritura en Braille.

Enseñanza de las matemáticas

Para la enseñanza de las matemáticas no hay ninguna diferencia en el aprendizaje de las matemáticas entre los niños ciegos o con baja visión y el niño regular. Sin embargo, conviene seguir varias recomendaciones:

- Retoma los conocimientos previos del niño y plantéale situaciones significativas para él.
- Preséntale objetos concretos que pueda tocar, manipular y conocer con claridad.
- Para el aprendizaje de la geometría, el niño debe contar con un esquema corporal muy bien identificado, y tener interiorizada la lateralidad (izquierda- derecha) y conceptos espaciales (arriba, abajo y dentro, fuera), así como destrezas para tomar objetos y manipularlos.

(Lobera, 2011, p. 46).

Un aparato muy útil para los alumnos con discapacidad visual es el ábaco. Se utiliza en la educación primaria y secundaria, para operaciones como suma, resta, multiplicación, división y raíz cuadrada. Es recomendable utilizarlo bajo estas indicaciones:

- Inicia la enseñanza del ábaco a partir del nivel III, pues los alumnos deben aprender las operaciones básicas.
- Demuestra el uso del ábaco a modo de apoyo equivalente a una calculadora
- Promueve que los alumnos conozcan de memoria las reglas para la suma y resta, ya que las operaciones del ábaco se realizaran de manera mecánica.

(Lobera, 2011, p. 89).

Figura #8. Abaco



fuentes: (CINETEC, 2014, párr. 1)

También se destaca la técnica Hoover que consiste en el uso adecuado de un bastón con características especiales, permite a la persona ciega desplazarse de forma autónoma y segura. Así, afirmaron que es necesario para favorecer el movimiento y el desplazamiento, y que el niño ciego:

- Aprenda a evitar obstáculos en el salón y la escuela.
- Se familiarice con el edificio escolar y/o áreas.
- Desarrolle su seguridad.
- Asignarles un guía vidente.

(Lobera, 2011, pp. 104)

El guía debe respetar su lateralidad, para lo cual el ciego debe tomar con el índice y el pulgar en antebrazo del guía a la altura del codo. Otro aspecto que tiene que considerar el guía es su posición adelantada de un paso y medio respecto al sujeto con debilidad visual, con la intención de permitir percibir todos los movimientos de que sea objeto durante su movimiento. En caso de no tener un guía, es importante entrenar al paciente desde muy pequeño para el manejo adecuado del bastón, el cual debe ser acuerdo a la medida que se obtenga de la distancia del esternón del paciente en relación con el piso. Para esto, según Tec, *et al.*, será necesario:

- Que el discapacitado conozca su esquema corporal.
- Tenga dominio de su lateralidad.

- Posea dominio de ritmo, tiempo y equilibrio.
- Cuente con percepción del espacio.
- Coordine sus movimientos disociados.
- Estructure mapas mentales.

(2011, p. 104)

Y hablando del aspecto pedagógico, propusieron la necesidad de diseñar estrategias para el funcionamiento visual del ciego, en las que subrayan:

- Usar útiles que reduzcan la fatiga y mejoren la postura al leer algún material.
- Utilizar marcadores de colores fuertes y oscuros, lámparas y acetatos amarillos sobre el material impreso, ya que oscurecen y resaltan las letras.
- Subir al débil visual frente al pizarrón.
- Grabar las clases para que el discapacitado facilite su proceso de estudio.

(Tec, *et al.*, 2011, p. 104)

Con lo anterior puede notarse que diferentes autores proponen métodos para trabajar con los niños con discapacidad visual en el aula, a modo de incluirlos en ésta, sin embargo, no descartan que los niños, aparte de ir a la escuela regular, sean enviados a un centro especializado o, que, de algún otro modo, vayan aprendiendo el sistema Braille de lectoescritura, que aprendan como deslizarse por sí solos, la convivencia social y el uso del ábaco, entre otros; esto, para ayudar a los niños ciegos o con baja visión a lograr alcanzar un nivel de independencia tan alto como sea posible y puedan moverse libremente.

CAPÍTULO 3

TRABAJO PEDAGÓGICO CON NIÑOS (AS) QUE TIENEN CEGUERA DEL CAM 25

Con los aspectos revisados acerca de la discapacidad visual en el capítulo anterior, a continuación, se hablará sobre el estudio de caso realizado en el CAM #25, “Instituto para la Rehabilitación de niños ciegos y débiles visuales”.

Este capítulo está enfocado en los niños de preescolar con discapacidad visual que necesitan tener acceso a una educación y rehabilitación puesto que “...es necesario que exista una estimulación sistemática y adecuada, [para estimular a los niños con discapacidades] de lo contrario el retraso se hace progresivamente patente a medida que el niño comienza su actividad independiente” (Cabrera, 2008, p. 11). Principalmente, se trata de realizar Ajustes Razonables para que los niños sean competentes mediante el tacto, el oído y el olfato. También se tienen que considerar “...beneficiarios del servicio a las familias de las y los alumnos, y al personal de educación regular y especial que recibe su apoyo” (SEP, 2013, párr. 1).

De esta manera, busco que compañeros, profesores o personas interesadas en el tema de la Discapacidad Visual, reflexionen sobre las actividades que se realizan en el CAM #25, que obtengan una mirada más crítica de cómo se proporciona la atención a los niños con discapacidad visual. Así como la importancia de tener experiencias diversas para dar respuestas a las necesidades básicas de aprendizaje que presentan algunos niños con discapacidad visual o con alguna condición que los margina. En consecuencia, se construyen en el ámbito educativo propuestas de intervención específicas con la finalidad de compensar las limitaciones que impone tener alguna discapacidad y así favorecer el proceso de inclusión educativa y social a la cual una persona tiene derecho.

3.1. Objetivos en el ámbito de trabajo con los niños con debilidad visual

Así, el objetivo principal para realizar el estudio de caso es:

- Analizar el proceso de intervención pedagógica que se lleva a cabo en el CAM 25 en la atención de niños con Discapacidad Visual con el fin de conocer los resultados y alcances de las estrategias empleadas para su desarrollo, aprendizaje y proceso de inclusión.

Particulares

- Describir las características de la Discapacidad Visual y sus implicaciones en el desarrollo y aprendizaje de los niños del 3er. año de preescolar.
- Integrar una información que permita reconocer el proceso de intervención que se lleva a cabo cotidianamente en el CAM #25, particularmente en el 3º de preescolar.
- Identificar los elementos de esta estrategia de intervención que favorecen o limitan el desarrollo de los niños en el contexto del CAM #25. De esta manera se podrán ubicar los procesos relacionados con el manejo curricular, las actividades, según los campos, áreas y ámbitos del modelo educativo vigente.
- Valorar los resultados y alcances de la intervención en el desarrollo y aprendizaje de los niños con debilidad visual y ceguera.

3.2. Metodología

Los fenómenos que investigamos son tratados desde diferentes enfoques. Estos se eligen dependiendo de su naturaleza y pueden ser: cualitativo y cuantitativo.

Por un lado, el enfoque cualitativo trata de analizar y describir la realidad, aplicando determinadas técnicas, estos recursos "...pueden ser definidos como técnicas de comprensión personal, de sentido común y de introspección" (Cook, 1986, p. 45). En otras palabras, se trata de encontrar las cualidades que son observables. Estas investigaciones pueden ser descriptivas o se pueden considerar de carácter exploratorio, haciendo que su principal función sea obtener datos ricos y profundos. Sin perder de vista que estos datos pueden resultar difíciles de generar por lo que resulta indispensable la contextualización de la experiencia para propiciar una mejor comprensión y explicación del planteamiento investigativo en cuestión.

Por otro lado, el enfoque cuantitativo, trata de partir de una teoría ya construida y la utilización del método científico, el cual consiste principalmente en el ensayo y error pues "...emplea un modelo cerrado, de razonamiento deductivo desde la teoría a las proposiciones, la formación del concepto, las definiciones operacionales, la recogida de datos, la comprobación de hipótesis y el análisis" (Cook, 1986, p. 66). Estas investigaciones pueden ser explicativas y correlativas, siempre orientadas a un resultado pues su valor específico es una medida, un grado o una cantidad. Ambos enfoques pueden resultar importantes en una investigación, ya que probablemente pueden recuperar las ventajas de cada uno, así como ayudar a corregir las desventajas propias pues lo cualitativo no puede obtener resultados tan fácilmente como lo haría el enfoque cuantitativo. No obstante, el enfoque cuantitativo no profundiza mucho en la explicación de las causas de un fenómeno, cosa que el enfoque cualitativo hace de manera más clara.

Es por eso que la investigación se realizó por medio del enfoque cualitativo y con el método de estudio de caso. El estudio de caso, se considera dentro del paradigma cualitativo, sin dejar de reconocer la importancia de determinada información cuantitativa que perfile mejor la situación abordada. La importancia del estudio de

caso radica en la posibilidad de describir una situación social única que merece el interés por investigarse por su naturaleza, por su singularidad, por su potencial de aprendizaje, por la información que aporta, por la importancia que representa dentro de un ámbito o campo determinado, entre otras cosas. El estudio de caso se destaca por el tipo de información que ofrece, dado que sus datos y resultados se basan en su potencial descriptivo y por la posibilidad de análisis y reflexión que ofrecen en relación con la experiencia abordada.

Etapas del proceso de estudio de caso:

1. Describir la institución, el salón y el grado en donde se va a trabajar. En este caso se realizaron mis prácticas académicas en el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, en el grupo de preescolar tres, considerando:

- Condiciones materiales del plantel
- Estructura interna de organización académica.
- Características del personal docente, en cuanto su formación y trayectoria profesional.
- Formas de relación entre docentes, niños y padres de familia
- Barreras para el aprendizaje y la participación existentes en el contexto de la institución y sus prácticas.

2. Distinguir las características de los niños con ceguera y DV (en un aula).

3. Registrar los procesos y eventos que se van presentado durante la experiencia de escolarización en el CAM.

Técnicas de acopio de información

Se realizó el trabajo de acopio de información mediante:

- Guía de observación no participativa (Anexo 1).
- Guía para la observación cualitativa de la conducta manipulativa en el niño ciego (Anexo 2).

- Entrevista a la profesora de grupo (Anexo 3) y pláticas informales.
- Documentación, mostrando algunas de las actividades que se realizaban con los niños dentro y fuera del aula (Anexo 4).

3.3. Contextualización

Como punto de partida debemos de retomar los años noventa, año en el que México se institucionaliza en el modelo de IE, enfoque educativo con el que las Instituciones se transformaron o se crearon nuevas sus nombres para cumplir con los objetivos de esta propuesta (USAER y CAM, principalmente). En el caso de los CAM la SEP (2008) destaca en ofrecer atención escolarizada integral a niños, niñas y jóvenes con discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares.

De modo que la SEP (2008), brinda en el CAM, la práctica educativa de sus profesionales, que se enmarcan en el Plan y los Programas de estudio vigentes de: Educación Inicial, Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria)

Éste CAM ha generado un programa que tiene como principal meta, atender a niños con problemas visuales de la edad materno infantil, hasta los 16 años y con el objetivo de brindar protección a los ciegos, impartir educación básica y complementaria (Braille y enseñanza del ábaco), investigar, estudiar y aplicar métodos y procedimientos en favor de los ciegos. Aunque la escuela puede aceptar a niños con otras discapacidades, es importante que éstos tengan discapacidad visual, de acuerdo con la orientación de la institución.

Llegué a esta institución ya que, en la escuela, para nuestros dos últimos semestres de la carrera, el profesor nos pidió buscar un lugar para realizar prácticas académicas, sin embargo, no sabía con qué niños/adultos iba a tratar, o cuál CAM podía, ni mucho menos sabía qué institución quería para mis prácticas. Y conforme

pasaron los días veía que mis compañeras ya tenían un lugar a donde ir para realizar sus prácticas, las que se realizaban los días viernes.

Cuando mis compañeras ya empezaron a hablar acerca de lo que estaban trabajando, yo me sentía mal porque aún no tenía nada y escuchaba que mis compañeras estaban en centros en los que trabajaban a niños con Síndrome de Down, Sordera (las compañeras sabían lenguaje de señas mexicana), niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad e incluso, muchos casos que hablaban de Autismo. Mis compañeras iban a CAM o a Instituciones que apoyaban a niños con alguna discapacidad en específico. Pero, a mí no me interesaba trabajar con ninguno de esos casos, así que me quedé un rato sin encontrar una escuela.

Así que un día de diciembre en el 2017, vi un video *Facebook* en el que se encontraban unas niñas, de entre cinco a seis años que tenían ceguera, pero en el video una maestra les estaba dando clases de Ballet. Esto llamó mucho mi atención ya que yo practico danza folclórica y me dio curiosidad saber más acerca de cómo los niños y niñas con discapacidad visual pueden ir aprendiendo a conocer su cuerpo, su entorno y sobre todo a saber qué es lo que está detrás de todo eso, todos los trabajos, esfuerzos y paciencia que el docente tiene al trabajar con ellos. Así me di a la tarea de buscar por internet algunos centros que trabajan con niños con discapacidad visual, pero que también, que no estuviera tan retirado de donde vivo, y encontré:

- Instituto Nacional para la Rehabilitación de los niños ciegos y débiles visuales (INNCI).
- Escuela Nacional para Ciegos.
- Escuela Nacional de Ciegos. Licenciado Ignacio Trigueros.

Estos fueron los principales lugares que me llamaron la atención. Tomando en cuenta el acercamiento y el trabajo con niños, principalmente, elegí el INNCI. Así que, en diciembre, los niños aún no salían de vacaciones y me día a la tarea de ir al CAM para pedir información a la directora. La escuela se encuentra a unas

cuantas cuadras del centro histórico de la alcaldía de Coyoacán en la calle de Viena n° 121, Col. Del Carmen, Ciudad de México, y con C.P. 04100.

Al llegar a la Institución pedí a los guardias que me dieran información y saber qué papeles llevar para poder realizar mis prácticas académicas ahí, así que ellos le hablaron a la directora para que ella fuera la que me atendiera. Ahí conocí a la directora Graciela Gutiérrez González, le platiqué que venía de la Universidad Pedagógica Nacional, que estaba cursando el último semestre y que por ende me pedían realizar prácticas académicas en una Institución, así que la directora Graciela, muy amablemente me dijo que tenía que ir a la Dirección de Educación Especial ubicada en Calzada de Tlalpan n° 515, Col. Álamos, C.P. 03400, CDMX, y llevar un oficio con:

- Dirigido a la Lic. María de la Luz Hernández Álvarez
- Con nombre, matrícula y dirección de la institución dónde se van a realizar las prácticas.
- Fecha de inicio y de termino

Esto me llevó a solicitarle al responsable de la Opción de Campo “Educación Inclusiva”, el Doctor Arturo Álvarez Balandra, la elaboración de un oficio institucional en el que se indicara la solicitud para poder realizar mis practicas académicas en la Institución ya mencionada (Anexo 5).

Una vez elaborado el oficio por el responsable de la Opción de Campo, regresé a la DEE para entregar el escrito. Al otorgar el documento, me indicaron que empezaría a asistir al CAM 25 a partir de enero de 2018, todos los viernes de 8 a 13 horas, y me dieron una carta de aceptación (Anexo 6), una lista de asistencias para que fuera poniendo el día, la hora de ingreso y la hora de salida de la escuela (Anexo 7).

Al presentarme a la institución, la directora ya me esperaba y me recibió muy sonriente, me pidió que la esperara un rato en la dirección ya que estaba atendiendo unos asuntos de la escuela. Mientras la directora regresaba me ofreció un café y

una vez que pudo atenderme, me dio la bienvenida y me pidió los documentos que me dieron en DEE y me dijo que tenía que entregarle copias, que no llevaba, pero me dijo que podría ir a sacar las copias más al rato; me preguntó qué era lo que iba a realizar en la escuela, a lo que respondí que me interesaba saber cómo eran las clases de los niños, así como ver si tenían clase de danza u otra actividad que los niños realizaran fuera del salón.

Al contarle esto, la directora pensó de inmediato en mandarme al grupo de la maestra titular: Adriana Leyva; así que rápidamente me llevó al área de preescolar y al salón de clase. Una vez ahí me presentó con la maestra y con la niñera del grupo: Jarumi; ambas me recibieron muy amablemente y la directora le dijo a la maestra que yo iba a empezar a realizar mis prácticas pero que solamente iba de observadora. Una vez que la directora se fue del salón, me presenté con ambas y la maestra me comentó que en ese grupo se encontraban niños de preescolar dos y tres, sin embargo, había muy pocos niños y no llegué a conocerlos a todos.

Las prácticas no fueron las que me ayudaron para realizar este trabajo ya que entré muy tarde a realizarlas y los niños faltaban mucho los días viernes, pero se me hace importante mencionar cómo llegue a el CAM 25, ya que me sirvió para conocer un poco a los niños con los que trabajaría más adelante, pues cuando entré por primera vez con la maestra Adriana, los niños estaban en segundo de preescolar.

Cuando terminó el ciclo escolar del CAM, decidí volver a éste, ahora para realizar mi Servicio Social, no obstante, el trámite fue diferente pues tuve que pedir un oficio a la UPN, en el Centro de Atención a Estudiantes (CAE), el cual se solicita en el sitio de internet y cinco días después fui al CAE para recoger el oficio (Anexo 8), de nuevo regresé a la DEE para entregarlo, ahí expuse que quería entrar al CAM 25, así que lo anotaron en un papelito y lo pegaron a mi oficio con un clip, de igual manera me mencionaron que tenía que esperar que me llamaran y regresar por mi carta de aceptación, también acordamos el día que iba a iniciar mi Servicio y la hora: de 8 a 12 horas; pasó una semana y llamé por teléfono para saber qué había pasado con mi oficio, me respondieron que aún no estaba lista mi carta, pero yo ya tenía

que presentarme a la escuela, pasaron tres días y me llamaron para que fuera por mi carta (Anexo 9), así que fui al día siguiente a la DEE, se disculparon conmigo por no tener mi carta de aceptación a tiempo y así, me presenté un lunes 3 de septiembre de 2018, ahora como participante y llenando a cabo las actividades que la profesora a cargo tenía contempladas para el ciclo escolar.

Características del CAM 25

Recordaremos que en el año de 1955, las autoridades seguían aumentando su interés por brindar instituciones que atendieran las necesidades especiales de la población, y para ello la Secretaria de Salubridad y Asistencia y la Lotería Nacional “...unieron sus esfuerzos para crear el Instituto Nacional para la Rehabilitación de los Niños Ciegos y Débiles visuales (INNCI)” (SEP-DEE, 2010, p. 38), hoy CAM 25, creada con el fin de atender a los niños con problemas visuales en edad preescolar hasta los 16 años, y “...con el objetivo de brindar protección a los ciegos, impartir educación básica y complementaria e investigar, estudiar y aplicar métodos y procedimientos en favor de los ciegos” (SEP-DEE, 2010, p. 38).

En sus inicios, su modelo de intervención se basó en un enfoque rehabilitatorio, con un tratamiento multidisciplinario, donde las acciones médicas estuvieron a cargo de la Secretaria de Salud, las acciones pedagógicas estuvieron a cargo de la SEP y el apoyo administrativo lo llevo el DIF.

Para 1976 se inició la integración de los niños y adolescentes con ceguera o baja visión en los ámbitos educativos. Se consideró que los alumnos debían recibir un entrenamiento básico antes de integrarse al sistema educativo regular.

El Programa de Educación Integrada se dio con base en dos modalidades:

Una sala de recursos, que implicaba ubicar dentro de una escuela común, un aula donde trabajara un maestro especialista dedicado a orientar y auxiliar a un grupo de niños ciegos y débiles visuales, o la segunda variante que consistía en un plan del maestro itinerante, donde los niños ciegos asistían a la escuela de su comodidad y eran visitados periódicamente por el maestro especialista que otorgaba materiales,

orientaciones y asesoría a las docentes regulares, en las cuales se abarcaban temáticas en torno a: 1. El niño ciego y débil visual, motivo de la integración; 2. La familia del niño ciego y débil visual; 3. El maestro especialista; y 4. El maestro de escuela regular. (SEP, 2010, p. 108)

En el 2010, en documentos oficiales dejó de llamarse INNCCI y se convirtió en CAM 25. El programa “integración educativa” cambió de nombre a “inclusión educativa” y solo atendió a niños y adolescentes con ceguera o baja visión de la Ciudad de México. Además, éste continuó ofreciendo apoyo complementario (Braille y enseñanza del ábaco) por las tardes en sus instalaciones.

Actualmente el CAM ofrece escolaridad a niños y adolescentes con ceguera o baja visión en los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria (sólo segundo grado), en un horario de tiempo completo (8:00 a 16:00 horas) y cuenta con el programa de “Inclusión educativa”.

Infraestructura del CAM 25/ INNCCI

Figura #1. Maqueta del CAM 25



Fuente: Foto tomada por tesista.

1. Dirección
2. Área escolar
3. Área de capacitación
4. Área de Preescolar
5. Servicios de apoyo a la educación
6. Gimnasio
7. Talleres
8. Patio principal

La institución cuenta con una gran extensión de áreas verdes; juegos infantiles en el patio que están de lado derecho del gimnasio; un cuarto en la parte de talleres donde los niños de primaria y secundaria pedían bicicletas o triciclos para jugar mientras estaban en el recreo en el patio principal; un salón de estimulación visual (ver figura #5) con aparatos con muchas luces, aromaterapia y sonidos; un salón de motricidad fina (ver figura #6) y otro salón de motricidad gruesa (ver figura #3) en el segundo nivel del área de capacitación.

Figura #2. Patio principal



Fuente: foto tomada por tesista

Figura #3. Salón motricidad gruesa



Fuente: foto tomada por tesista

También tiene un gimnasio amplio equipado con colchonetas de diferentes formas y tamaños (ver figura #4); un comedor grande en el cual no se pedía ningún tipo de cooperación para que solo niños consuman; un auditorio, ubicado en el tercer piso; un salón de computación y robótica para niños que están en primaria y secundaria. Baños ubicados en diferentes partes de la escuela; un salón de música grande equipado con diferentes instrumentos musicales (desde panderos, hasta una batería) y otro salón de música un poco más pequeño que solo tenía un teclado e instrumentos que la profesora le pedía a los niños para trabajar (panderos, tecomates, tambores y cascabeles) ubicados en el área de talleres. Una bodega donde se podían ir a pedir cosas de papelería; un cuarto donde las personas de intendencia iban a desayunar y descansar, y también tenía material de limpieza por cualquier percance que ocurriera con los niños, en relación con el control de esfínteres.

Figura #4. Gimnasio



Figura #5. Estimulación visual



Figura #6. Salón de motricidad fina



Fuente: fotos tomada por tesista

Área de Preescolar

Como se puede observar en la maqueta de la escuela el área de preescolar está un poco apartado de los salones de primaria, secundaria y del patio principal. Es un área completamente cerrada con unas ventanas grandes en la parte de la entrada y otras ventanas en la parte del patio (ver figura #7). Al entrar se puede ver que es un lugar espacioso ya en preescolar hay un pequeño patio, después hay una rampa, que va hacia la derecha, y sirve principalmente, para que los niños puedan adentrarse con facilidad al área de preescolar. Cuando termina la rampa hay un salón, en éste hay juguetes, montables, un sube y baja, pelotas saltarinas y triciclos, todos éstos para que los niños puedan pasar el rato a la hora del recreo; pasando éste se encuentra el salón de tercero de preescolar (donde está mi grupo). Más adelante hay otro salón que está desocupado y por ende se encuentra cerrado; en seguida queda el baño, en este cabe recalcar que son tres cubículos y sólo uno de los retretes es pequeño y los otros dos son de tamaño natural y para estos hay unos adaptadores que se les ponen y así los niños no se caen, del mismo modo los baños siempre tienen papel sanitario, sanitas y jabón para lavarse las manos, también tienen botes de basura puestos en diferentes lugares.

Figura #7. Área de preescolar



Fuente: Foto tomada por tesista

Saliendo del baño hay un pequeño sensorama (ver figura #8), tapetes, colchonetas y una alberca de pelotas normal y una alberca más pequeña. Pasando estos, hay otra rampa que lleva a los salones de inicial. Del lado izquierdo, en el centro, hay dos cuartos diferentes que son baños y de lado derecho se encuentra el salón de primero y segundo de preescolar.

Figura #8. Área de preescolar



Fuente: Foto tomada por tesista

Al salir de estos grupos y al terminar la rampa que se encuentra en esta parte, hay una casita y una resbaladilla pequeñas de plástico. Al pasar estos juegos de lado derecho hay una puerta con ventanas de vidrio para salir al patio del área de preescolar (ver figura #9). Este patio es más pequeño que el área de los salones, y en éste podemos encontrar una alberca de arena, una casa de muñecas hecha de cemento, un pasamanos, unos columpios de acero que casi no sirven, así como una resbaladilla, y un juego de plástico que tiene escaleras, resbaladilla y columpios, éste es el que se ocupa con más frecuencia.

Figura #9, 10 y 11. Patio de preescolar, alberca de pelotas y vista hacia patio de afuera



Fuente: fotos tomadas por tesista

Salón de clase

Nuestro salón de clase mide 4x4m aprox., pues hay que recordar que se tenían ocho alumnos en éste, sin embargo, a los niños les servía para poder ir reconociendo su entorno e ir sabiendo en donde se encontraban los objetos (ver figura #12 y 13).

Así, el mobiliario que se ocupaba constaba de:

- dos mesas pequeñas en forma de rectángulo
- diez sillas infantiles para los alumnos, la maestra y para mi
- un microondas

- un escritorio
- una silla grande
- un estante
- un mueble de madera
- un mueble de plástico

Figura #12. Salón de clase



Fuente: fotos tomadas por tesista

Figura #13. Mobiliario del salón de clase



Fuente: fotos tomadas por tesista

El salón también cuenta con un pequeño pizarrón que la maestra Adriana hizo usando pintura negra especial que podían usar los niños, pero más en específico la alumna Diana; además se tenían las letras del abecedario, en tinta y en braille, pegadas en la pared, hechas con madera y de tamaño mediano, cada letra tenía un objeto que colgaba de ella relacionado a cada una (Ver figura 12).

Para realizar las actividades escolares, dentro del salón, se cuenta con:

- Reglamento del salón: consistía principalmente en mantener el orden, no empujarse, presentarse limpio, poner atención, no gritar, etcétera.
- Plan de trabajo: darnos los buenos días y la bienvenida con una canción, que los niños pasen lista y poner su estado de ánimo en el semáforo de las emociones, realiza las actividades que se tienen planeadas, etcétera.
- Horario escolar: que nos indica que se va a trabajar cada día de la semana, así como las actividades de educación física, música, el taller de deportes, ir al salón de motricidad fina y motricidad gruesa, etcétera.
- Material didáctico: el salón cuenta con mucho material didáctico (estampas, pintura, limpiapipas, materiales pre-Braille y de sensibilidad, regleta, punzón, maquina Perkins, pelotas, cascabeles, pijas, figuras para unir hechas de plástico, entre otras) con el que se trabaja y se hacen las actividades para que los niños se lleven de tarea.

Figura #15 y 16. Materiales en el aula



Fuente: Foto tomada por tesista

El desarrollo de las actividades que se realizaban en la semana se encuentran programadas en el siguiente cuadro:

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8-9	Lenguaje y comunicación	Educación física	Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación
9-10	Juego con mi voz	Música	Juego con mi voz	Juego y baile en movimiento	Pensamiento matemático
10-10:30	Honores a la bandera	Desayuno	Desayuno	Desayuno	Desayuno
10:30-11	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
11-12	Tertulias literarias	Pensamiento matemático	Salón de motricidad fina	Pensamiento matemático	Salón de motricidad gruesa

No obstante, el horario normal de clases se realiza de ocho de la mañana a cuatro de la tarde, éste horario sólo representa las clases de ocho de la mañana a doce de la tarde, ya que es el tiempo que yo trabajaba con los niños.

De manera personal puedo indicar que éste CAM es una institución bastante equipada y preparada para poder recibir y atender a la población que tiene, puesto que cuenta con la estructura y materiales suficientes para poder llevar a cabo cualquier actividad que los docentes quieran realizar con los niños. Tales recursos didácticos son y están disponibles para que los profesores hagan uso de éstos siempre que quieran, condiciones, que cabe mencionar, no todos los CAM tienen.

Características de los alumnos de preescolar tres del CAM 25

La información que a continuación se señala proviene de expedientes, observaciones, así como pláticas informales con las maestras, algunos padres de familia de los niños y de los mismos alumnos.

Los alumnos de 3º de preescolar son ocho, se encuentran entre los cuatro y cinco años de edad. Siete de ellos presentan ceguera o visión nula (los nombres de los alumnos fueron cambiados para preservar su anonimato), ellos son:

Mateo, tiene cinco años y entró al CAM desde el ciclo pasado.

Juan, es un niño que tiene cuatro años de edad, entró éste ciclo escolar y por sus habilidades, fue inscrito con los niños de tercero.

Sara, tiene cinco años.

Noemí, es un poco tímida y ella igual tiene cinco años.

Evelin, es una niña que tiene cuatro años, está inscrita en segundo de preescolar, pero como ese grupo está muy saturado, la pasaron momentáneamente con los de tercero.

Clara y Lisbeth, son casos especiales ya que se observa que ambas niñas tienen alguna complicación neurológica pues no hablan, no cantan, no juegan con sus demás compañeros y de repente tienen problemas de agresividad y de autocontrol. Ambas tienen cinco años de edad y presentan otros diagnósticos, respectivamente.

La última alumna igual tiene cinco años de edad, presenta baja visión, esto quiere decir, que, a diferencia de sus demás compañeros, la pequeña presenta restos visuales que le permiten ver objetos a pocos centímetros, lo cual implica poder otorgarle recursos para que su conocimiento sea a través de su resto visual: *Diana*.

Mateo

Es un niño que nació con macroftalmia bilateral, es decir, ambos ojos, en su caso, no se desarrollaron completamente; el resultado de éste, es la ceguera. Él fue inscrito al CAM desde el año pasado, es decir, que desde segundo de preescolar se encuentra aquí y fue su primera escuela.

Su traslado a la escuela es algo extenso ya que su casa se encuentra en la Alcaldía de Iztapalapa. Vive con ambos padres y con su hermano mayor.

Cabe destacar que Mateo también es un niño alegre, risueño, tierno y algo dependiente, lo digo porque no realiza muchas actividades, principalmente físicas.

Aspectos Generales

- Área Intelectual. El proceso cognitivo que presenta el niño ciego es discriminar, reconocer, percibir y utilizar la información (González. En: Aguilar y Estrada, 2011, p. 93).

Durante las observaciones se pudo notar que Mateo es un niño inteligente; curioso, ya que le gusta conocer las cosas y con ayuda de la maestra o mía disfruta explorar su entorno; sabe reconocer diferentes sonidos a su alrededor, así como reconocer a las personas por su voz.

Sin embargo, se distraía demasiado y si estaba realizando una actividad de números, Mateo empezaba a aventar el material y empezaba a jugar por sí solo; o si la profesora leía un cuento, el alumno no lograba dar un resumen de lo que pasa en la historia.

- Área de desarrollo motor. Independencia y movilidad. De acuerdo a González

Para los niños ciegos los juguetes deben ser sonoros, atractivos al tacto y proporcionar texturas agradables con el fin de que exista una coordinación mano-oído. Esta coordinación es importante en la localización de los sonidos y en la orientación espacial, fundamentalmente para el movimiento.

(En: Aguilar y Estrada, 2011, p. 93).

De esta manera, Mateo tenía un buen desarrollo motor ya que realizaba ejercicios y movimientos que se le pedían tanto en el salón de clase, como en la clase de educación física. Sin embargo, realizaba los ejercicios con movimientos muy lentos y con miedo a caerse o lastimarse. Cabe destacar que no le gustaba hacer actividades físicas pues lloraba en diferentes clases de educación física, de la misma manera se mostraba dependiente al trasladarse de un lado a otro.

- Área comunicativo-lingüística. “El niño ciego tiene la capacidad para vocalizar y balbucear, y lo hace aproximadamente a la misma edad que los niños videntes, aunque llega un momento en que si no es estimulado el niño ciego se atrasa” (Bueno *et al.* En: Aguilar y Estrada, 2011, p. 93).

Mateo mostraba un buen desarrollo del lenguaje de acuerdo con su edad, pues platicaba mucho, expresaba sus dudas, cantaba bonito y su articulación era buena y entendible. Era sociable y comunicativo. Pero en algunas ocasiones se traba al querer platicar algo.

- Área de adaptación e inserción social. (Bueno *et al.* En: Aguilar y Estrada, 2011, pp. 93- 94), mencionan que mientras el vidente empieza a participar en actividades de manera coordinada (juegos, bailes, etc.) con otros niños sobre los cuatro años de edad, los niños con ceguera conseguirán este estadio aproximadamente un año más tarde, se habla de una prolongación de la etapa egocéntrica.

Mateo tenía una relación buena con su profesora y conmigo, pese a, cuando algo no le parecía solía pellizcar a la maestra. Con sus compañeros tenía una relación normal, no obstante, no le gustaba que le hablaran mucho, podía jugar un poco con sus compañeros, pero solo un momento ya que después se aburría, y cuando se sentía fastidiado llegaba a darles de manotazos a los niños. Prefería estar solo jugando o jugaba con la maestra o conmigo. A la hora del recreo optaba por estar

en la alberca de pelotas y sacar las pelotas al patio, él era más de actividades tranquilas y en las que no tenía que correr o caminar mucho.

- Aspectos emocionales.

Este aspecto es importante ya que tanto el desarrollo como el aprendizaje, se dan como resultado de una interacción en la que intervienen los sentidos, el sistema motriz y los sentimientos del niño (a) con las personas, con los objetos que lo rodean y consigo mismo. Estas interacciones posibilitan la construcción de los procesos cognitivos, propiciando la activación del aprendizaje (Bautista. En: Aguilar y Estrada, 2011, p. 94).

Como se mencionó anteriormente, Mateo era alegre y risueño, lloraba en la escuela cuando no quería realizar algo, en este caso solo porque se le ponía a hacer ejercicio, pero era un niño que lograba expresar fácilmente sus sentimientos y deseos en el momento.

Nivel de competencia curricular

Lenguaje y comunicación, su comunicación era buena, ya que lograba expresarse y formulaba sus dudas de manera correcta, pero le faltaba interactuar más con sus compañeros de clase. En cuando al braille, se encontraba realizando ejercicios pre-escritura ya que aún no conocía bien las posiciones del signo generador.

Pensamiento matemático, Mateo lograba contar del uno al diez sin equivocarse y sin embargo no realizaba sumas y restas simples.

Exploración y conocimiento del mundo, se mostraba interesado por saber qué es lo que sucede a su alrededor. Sin embargo, no reflexionaba ni logra describir con sus propias palabras las experiencias vividas en su entorno.

Desarrollo personal y social, Mateo lograba desenvolverse de manera correcta con otras personas, no obstante, le faltaba interactuar más con sus compañeros en el salón de clase.

Educación socioemocional, Mateo lograba comprender y manejaba de manera correcta sus emociones dentro del aula puesto que conseguía expresar sus sentimientos y estados de ánimo, aunque a veces podía llegar a dar manotazos a sus compañeros o pellizcaba a la maestra o a mí.

Juan

Es un niño que presentó retinoblastoma infantil, es decir, un tipo de tumor canceroso muy raro que aparece en la retina del ojo y suele tener mayor incidencia en los pequeños de entre uno y dos años. Como resultado, Juan padecía ceguera total. Y él mismo me contó (plática informal) que le dio cáncer en el ojo.

Juan era nuevo en la escuela, vivía con sus dos papás y no tenía hermanos. Su traslado a la escuela era muy extenso ya que su casa se encontraba en Cuautitlán Izcalli. Sin embargo, sus papás estaban viendo la posibilidad de mudarse más cerca de la escuela

Cabe destacar que Juan también era un niño alegre, juguetón, curioso, le gustaba mucho la música y él era más independiente.

Aspectos Generales

- Área Intelectual.

Por la edad que Juan tiene, era candidato para inscribirlo en el grupo de segundo de primaria, pero como era muy activo y cognitivamente muy alto, la directora optó por inscribirlo en el grupo de tercero de preescolar. Y sí, Juan era muy inteligente y le gustaba explorar para conocer su espacio y saber qué más había en su entorno. Era muy atento a las situaciones a su alrededor, conocía diferentes sonidos y sabía reconocer diferentes objetos que le mostraban y con los que interactuaba, así como también lograba dar una buena explicación de lo que pasaba en su vida cotidiana.

- Área de desarrollo motor. Independencia y movilidad.

Por ende, Juan tenía un buen desarrollo motor, puesto que podía realizar diferentes ejercicios que se le pedían, tanto en el aula como en a clase de educación física. Era muy activo, le gustaba correr y jugar mucho con los carritos móviles, los triciclos y el sube y baja de plástico, acompañado de sus compañeras del salón de clase.

- Área comunicativo-lingüística.

Juan tenía un desarrollo normal de lenguaje ya que platicaba mucho y tenía una excelente fluidez en sus enunciados, expresaba dudas y su articulación era buena, así como entendible.

Cabe destacar que era un niño sociable, juguetón y comunicativo.

- Área de adaptación e inserción social.

Juan tenía una buena relación con la profesora, conmigo y con sus compañeros de clase, interactuaba y platicaba con todos, en el recreo jugaba mucho con Diana y Sara; y de vez en cuando jugaban con Noemí.

Solía reconocer a las personas por su voz

- Aspectos emocionales.

Era un niño alegre que no lloraba en la escuela, acataba muy bien las reglas del salón de clase y obedecía cuando se le da una indicación. Le era fácil expresar sus sentimientos en el momento.

Nivel de competencia curricular

Lenguaje y comunicación, su comunicación era buena, cuando no entendía algo, preguntaba llamando a la profesora, a mí, o en todo caso a sus propios compañeros. Paso rápidamente los ejercicios pre-braille, y estaba aprendiendo a conocer las posiciones del signo generador, de igual manera, identificaba algunas letras en braille.

Pensamiento matemático, llegó al salón de clase contando del uno al diez, su avance era muy bueno ya que logró contar hasta el veinte con algo de dificultad. Sin

embargo, se le dificultaba un poco organizar objetos de diez en diez o cualquier otro.

Exploración y conocimiento del mundo, le gustaba explorar y saber cómo es el lugar en el que nos encontramos, ya sea dentro del salón o yendo de paseo al patio principal de la escuela, exploraba de manera autónoma y podía caminar hacia donde estábamos por medio de aplausos o dándole indicaciones (derecha, izquierda, arriba, abajo).

Desarrollo personal y social, se pudo observar que Juan se desenvolvía muy bien y no le costó trabajo jugar con sus compañeras puesto que tenía una buena comprensión y regulación de su conducta en el salón de clase.

Educación socioemocional, Juan lograba comprender y manejaba de manera correcta sus emociones dentro del aula ya que lograba expresar sus sentimientos y estados de ánimo, sin ningún tipo de alteración emocional.

Sara

Era una niña que presentaba hipoplasia del nervio óptico, dando como resultado la pérdida de la visión. Sin embargo, observe que Sara podía llegar a distinguir ciertas sobras o bultos de algunos objetos en los lugares amplios y con luz.

La alumna había estado en el CAM desde el año pasado; y esta fue su primera escuela.

Sara vivía con sus dos papás, no tenía hermanos, pero si tenía unos primos con los que juega mucho. Su traslado a la escuela era muy prolongado ya que su casa se encuentra en Valle de Chalco y diario su papá iba a dejarla a la escuela muy temprano.

Cabe destacar que Sara era una niña alegre, lista, emotiva y muy independiente.

Aspectos Generales

- Área Intelectual.

Se pudo notar que Sara era una niña muy inteligente, con muchas ganas de querer aprender algo nuevo cada día, le gustaba explorar su entorno, reconocía y sabía los sonidos a su alrededor.

Era muy atenta a las situaciones que pasaban alrededor de ella. Reconocía objetos con los que interactuaba y entendía los conceptos de los que se le hablaba o preguntaba. De igual manera, lograba establecer una relación de lo que pasa en su vida diría y podía dar un buen resumen de algún libro que se le había leído.

- Área de desarrollo motor. Independencia y movilidad.

Sara tenía un buen desarrollo motor, puesto que realizaba los ejercicios y movimientos que se le pedían en el salón de clase y en la clase de educación física. Era muy activa pues le gustaba estar en constante movimiento junto con Diana, era muy independiente para moverse dentro de las áreas de la escuela y en los juegos.

- Área comunicativo-lingüística.

Se puede decir que Sara tenía un desarrollo normal del lenguaje de acuerdo a su edad, ya que platicaba mucho, expresaba sus dudas y su articulación era buena y entendible. Era sociable y comunicativa.

- Área de adaptación e inserción social.

Sara tenía una buena relación con la maestra, conmigo y con sus compañeros dentro del salón de clase. A la hora del recreo, jugaba principalmente con Diana y con Juan. De igual manera, podía reconocer a las personas por su voz.

Sin embargo, no era muy compartida con sus cosas, ya que, si llevaba algún material o juguete a la escuela, no quería que otros compañeros lo tomaran o jugaran con sus cosas, a lo que la maestra siempre le andaba diciendo que debía de compartir y prestar sus juguetes, así como sus compañeros lo hacían con ella.

También al momento de jugar, casi nunca aceptaban que alguien más jugara con ellas (Diana y Sara).

- Aspectos emocionales.

Se puede notar que Sara era muy alegre y no lloraba en la escuela, aunque note que le costaba un poco de trabajo, en las mañanas, entrar al salón de clase, puesto que no quería dejar a su papá. Y, le era fácil expresar sus sentimientos de la manera correcta.

Nivel de competencia curricular

Lenguaje y comunicación, su comunicación era buena, cuando no entendía algo, preguntaba llamando a la profesora o a mí. Sara ya realizaba ejercicios en braille con palabras cortas.

Pensamiento matemático, a Sara no se le dificultaba contar del uno al veinte, agrupaba objetos y los enumeraba, así como agrupaba las cuentas de su ábaco y podía resolver ejercicios fáciles de suma y resta.

Exploración y conocimiento del mundo, Sara era muy curiosa y todo quería saber y tocar, sin medir las consecuencias y sin importarle que se a peligroso, por lo que teníamos que estar pendientes de lo que hacía y a donde iba, puesto que era muy independiente y se movía por sí misma durante el recreo.

Relacionaba de manera rápida las actividades de la vida cotidiana con juegos en el recreo, como, por ejemplo, jugaba a la casita.

Desarrollo personal y social, Sara se desenvolvía de manera correcta con sus compañeros, con la maestra y conmigo. Trataba de llevarse bien con todos y jugaba con todos, aunque a veces prefería solo estar con Diana.

Educación socioemocional, lograba comprender y manejaba de manera correcta sus emociones dentro del aula, ya que lograba expresar sus sentimientos y estados de ánimo, sin ningún tipo de alteración emocional.

Noemí

Era una niña que presentaba retinopatía del prematuro, dando como resultado, ceguera. Estaba en el CAM desde el año pasado, pero el año pasado faltó mucho a las clases durante todo el ciclo escolar.

Vivía con sus dos papás, no tenía hermanos y su traslado a la escuela era algo amplio ya que su casa se encontraba en el Ajusco. Diariamente sus papás la iban a dejar a la escuela.

Al inicio del ciclo escolar la niña faltaba mucho a la escuela, pero cuando su mamá se metió a trabajar al comedor de la escuela, era muy difícil que la niña faltara.

Cabe destacar que Noemí era una niña tímida, alegre, juguetona y feliz.

Aspectos Generales

- Área Intelectual.

Se puede notar que la alumna era una niña curiosa y le gustaba saber qué había en su entorno, reconocía sonidos y a la gente por medio de su voz. Sin embargo, era un poco tímida, casi no hablaba y le costaba trabajo expresar lo que quería, razón por la que no reconocía algunos conceptos de los que se le hablaba o preguntaba. Era atenta a las situaciones que se encontraban a su alrededor y reconocía objetos y materiales que se le mostraban.

- Área de desarrollo motor. Independencia y movilidad.

Con esto, puedo admitir que la alumna tenía un buen desarrollo motor, ya que realizaba ejercicios y movimientos que se le pedían, siempre y cuando sean instrucciones claras. No obstante, noté que realizaba los movimientos con un poco de miedo y a veces necesitaba apoyo mío o de la maestra ya que, si se encontraba jugando en algún lugar con sus compañeros, y estos se iban a otro lado, ella se quedaba en ese lugar o se sentaba, pues no sabía qué hacer o a dónde dirigirse, hasta que la maestra o yo le hablábamos para que se dirigiera hacia donde estábamos.

Del mismo modo, le daban miedo ciertas texturas en las telas, peluches o pelotas. Si no lo conocía no se atrevía a tocarlo, hasta que se hablaba con ella y lograba mantener un rato la textura en su mano, pero al poco tiempo la aventaba.

Era activa, le gustaba jugar con sus compañeros y estaba en constante movimiento. No era cien por ciento independiente.

- Área comunicativo-lingüística.

La alumna platicaba mucho una vez que agarraba confianza, tenía un desarrollo normal del lenguaje de acuerdo a su edad, su articulación era buena y entendible. Empero, no expresaba sus dudas dentro del aula y en la clase de música no cantaba ninguna de las canciones, solo tocaba el instrumento.

- Área de adaptación e inserción social.

La adaptación con sus compañeros de clase se realizó una vez que la niña empezó a asistir seguido a la escuela, ya que antes de esto se mostraba tímida y casi no hablaba, ni jugaba con nadie en el salón de clase.

Tenía una buena relación con su profesora titular, conmigo y con sus compañeros, podía jugar con ellos en la alberca de pelotas o en el sube y baja, sin embargo, ocasionalmente tomaba de la mano a alguno de sus compañeros y ya no lo quería soltar hasta que los niños nos avisaban, le pedimos que los soltara, porque a sus compañeros les dolía que los apretara tan fuerte de la mano.

Podía distinguir a todos sus compañeros y le hablaba a cada uno por su nombre.

- Aspectos emocionales.

Durante la observación, puede notarse que la alumna es muy alegre, platica mucho con la maestra o conmigo, le gusta y disfruta jugar con sus compañeros. No llora cuando la van a dejar a la escuela y no hace ningún tipo de berrinche. Pero le cuesta trabajo expresar sus sentimientos en el momento.

Nivel de competencia curricular

Lenguaje y comunicación, su comunicación era buena, de vez en cuando podía preguntar sobre alguna duda que tenía sobre la clase. Se encontraba trabajando en ejercicios de pre-braille.

Pensamiento matemático, se le dificultaba contar del uno al veinte, necesitaba apoyo para agrupar objetos y enumerarlos, con ayuda podía agrupar las cuentas del ábaco y no resolvía ejercicios fáciles de suma y resta.

Exploración y conocimiento del mundo, disfrutaba mucho explorar y saber sobre las actividades que se realizaban fuera del salón. Relacionaba actividades de la vida diaria con juegos en el recreo, como, por ejemplo, jugaba a comprar cosas.

Desarrollo personal y social, la alumna se desenvolvía muy bien con sus compañeros, con la maestra y conmigo. Sin embargo, aún le faltaba interactuar más con sus compañeros.

Educación socioemocional, de vez en cuando, la alumna presentaba conductas negativas hacia sus compañeros, pero lograba comprender y manejar de manera correcta sus emociones dentro del aula, con ayuda de la maestra, sin ningún tipo de alteración emocional.

Evelin

Era una alumna que entró al CAM a finales de octubre del 2018, a ella la incorporaron momentáneamente al salón de tercero de preescolar ya que el grupo al que estaba inscrita (segundo de preescolar) estaba saturado.

Vivía con sus abuelos maternos y su mamá, y de vez en cuando su papá iba por ella a la escuela y asistía los eventos.

Su familia desde el inicio se mostraba muy seria y con miedo a que le pasara algo a su hija en la escuela, ya que anteriormente no había asistido a ninguna institución, ni centro de atención.

Era una niña que presentaba retinopatía del prematuro, razón por la que tenía ceguera.

Su traslado a la escuela no era muy extenso y sus abuelitos o su mamá la iban a dejar en las mañanas.

Cabe destacar que Evelin era una niña risueña, alegre, tierna y un poco independiente.

Aspectos Generales

- Área Intelectual.

Se pudo observar que la alumna era una niña inteligente, le gustaba explorar su entorno, saber y conocer qué es lo que se encontraba a su alrededor.

Era muy atenta a lo que se presentaba en su entorno, interactuaba y conocía los sonidos que se le presentaban.

Entendía de manera correcta los conceptos de los que se le hablaban y preguntaba.

- Área de desarrollo motor. Independencia y movilidad.

La alumna tenía un buen desarrollo motor, podía realizar ejercicios y movimientos que se le pedían, los realizaba de manera lenta y solo en pocas ocasiones necesitaba apoyo. Era muy activa y le gustaba estar en constante movimiento; era independiente para moverse dentro del área de preescolar. Cabe destacar que la alumna caminaba mucho con las puntas de los pies (no apoya el pie completo) y en ocasiones movía mucho la cabeza, y eso se le tenía que estar corrigiendo.

- Área comunicativo-lingüística.

Puedo decir, que la alumna tenía un desarrollo normal de lenguaje, de acuerdo a su edad, ya que platicaba mucho y siempre nos contaba qué era lo que le pasaba en su casa, expresaba sus dudas y su articulación era buena y entendible.

Era sociable y comunicativa.

- Área de adaptación e inserción social.

Desde que llegó la alumna al salón, mostró tener una buena relación con todos, con la maestra, sus compañeros de clase y conmigo. Pese a, ser nueva y por no haber asistido a alguna institución antes, la profesora del grupo optó porque la alumna saliera a las doce de la tarde ya que luego no aguantaba estar tanto tiempo sin su familia y empezaba a llorar. Pasado el tiempo, puedo expresar que se adaptó de manera correcta a su nuevo entorno. Era una niña compartida y disfrutaba platicar y jugar con sus compañeros.

- Aspectos emocionales.

Era alegre y en ocasiones lloraba porque extrañaba a su mamá y a sus abuelitos, o lloraba cuando alguno de sus compañeros no le quería prestar algún juguete. No era berrinchuda y le era fácil expresar sus sentimientos en el momento.

Nivel de competencia curricular

Lenguaje y comunicación, su comunicación era buena, cuando no entendía algo, le era fácil expresarlo y le era fácil preguntarle a la maestra o a mí sobre sus dudas. Desde el inicio mostró actitudes para empezar a ver actividades pre-braille y el signo generador.

Pensamiento matemático, la niña entró con buenos conocimientos pues contaba del uno al diez de forma correcta.

Se le apoyaba en ejercicios de suma y resta y para agrupar objetos.

Exploración y conocimiento del mundo, le gustaba explorar y saber acerca de lo que tenía y lo que sucedía a su alrededor. Relacionaba actividades de la vida diaria con juegos.

Desarrollo personal y social, la alumna se desenvolvía bien con las personas.

Educación socioemocional, lograba comprender y manejaba de manera correcta sus emociones dentro del aula, sin ningún tipo de alteración emocional.

Clara

Era una niña que presentaba discapacidad múltiple, por un lado, presentaba amaurosis congénita de Leber, razón por la que presentaba ceguera. Era la alumna que más tiempo tenía en el CAM, desde primero de preescolar, pero durante este ciclo escolar empezó a faltar después de marzo de 2019.

Por otro lado, pude percibir que la alumna tenía un daño neurológico, pero aún no lo habían tratado y, por ende, no había diagnóstico alguno.

Vivía con sus abuelos maternos y su mamá, tenía una hermana más grande que también tenía ceguera y se encontraba en el CAM, cursando la secundaria. Su traslado a la escuela era un poco largo ya que su casa se encontraba en Xochimilco. Diario su mamá y su abuelita las iban a dejar a la escuela.

La alumna era demasiado dependiente, necesitaba ayuda para todas las actividades y aún usaba pañal.

Éste ciclo escolar se atrevió a caminar, pero solo lo hacía con ayuda.

Aspectos Generales

- Área Intelectual.

Clara mostraba tener un proceso cognitivo rezagado, en comparación con sus compañeros del aula, no exploraba su entorno, aún se encontraba en la etapa de oralidad, es decir, todo lo que encontraba a su alrededor, lo metía a su boca. No conocía y no sabía sobre los sonidos que se presentan a su alrededor, solo reconocía las voces de su mamá y abuelita.

- Área de desarrollo motor. Independencia y movilidad.

No tenía un buen desarrollo motor, no realizaba ejercicios por sí sola, ni se detenía por sí misma, siempre alguien tenía que estar apoyándola para llevarla de un lado a otro y para realizar las actividades. No era activa y, por ende, no se encontraba en movimiento, podía quedarse sentada en una silla o en el piso, y después se acostaba para quedarse dormida.

- Área comunicativo-lingüística.

Puedo decir que la alumna no tenía un buen desarrollo del lenguaje, ya que no platicaba y no escuchaba que emitiera algún tipo de palabra, sonido o que cantara alguna canción en la clase de música.

- Área de adaptación e inserción social.

La alumna se mostraba indiferente con todos, ya que no interactuaba, aunque la maestra la integraba a las actividades, a los cantos y en los juegos, la alumna no reaccionaba ante estos estímulos.

Mostraba no poder adaptarse al aula pues lloraba mucho y con mucha desesperación; esto hacía que los compañeros del salón se desconcentraran y le llegaban a decir que se callara y se calmara.

Para poder calmarla, siempre era necesario hablarle al psicólogo del CAM y sacarla del aula.

- Aspectos emocionales.

La alumna no era equilibrada emocionalmente ya que no sabía controlar sus emociones y sus sentimientos, no se conocía y no se auto-motivaba.

Nivel de competencia curricular

Lenguaje y comunicación, su comunicación no era buena ya que no hablaba y no pronunciaba palabra alguna.

Pensamiento matemático, se podían realizar los ejercicios de conteo con ella, pero inmediatamente trataba de meterse las cosas a la boca, cosa que había que evitar, ya que por sí sola no lo realizaba.

Exploración y conocimiento del mundo, la alumna no mostraba interés por querer explorar y conocer que había en su alrededor ya que solo con ayuda caminaba por todas partes, no gateaba y solo se sentaba y se quedaba en el lugar donde la dejábamos.

Desarrollo personal y social, no mostraba querer interactuar con sus compañeros de clase, le era indiferente.

Educación socioemocional, no lograba comprender y no manejaba de manera correcta sus emociones dentro del aula, de vez en cuando solía tener alteraciones emocionales.

Lisbeth

Era otra niña que presentaba discapacidad múltiple, por un lado, presentaba hipoplasia del nervio óptico, razón por la que presentaba ceguera. La alumna ya había estado en el CAM anteriormente, pero la sacaron para meterla a una escuela cristiana (plática informal) y este año regresó.

Se mostraba muy rezagada a comparación de sus compañeros.

De igual manera, podía percibirse que la alumna tenía un daño neurológico, pero aún no lo habían tratado y, por ende, no había un diagnóstico.

Vivía con sus papás y tenía una hermana pequeña. Su traslado a la escuela era muy prolongado ya que su casa se encontraba por la carretera a Puebla. Diario su mamá y su hermana pequeña la iban a dejar a la escuela.

La alumna era dependiente, necesitaba ayuda para realizar todas las actividades, le gustaban las texturas suaves y que hicieran ruido.

Aspectos Generales

- Área Intelectual.

La alumna mostraba tener un proceso cognitivo rezagado, en comparación con sus compañeros del aula, aunque la alumna exploraba su entorno, aún se encontraba en la etapa de oralidad, es decir, todo lo que encontraba a su alrededor, lo mete a su boca. No conocía objetos y no sabía sobre los sonidos que se presentan a su alrededor.

- Área de desarrollo motor.

Tenía un buen desarrollo motor ya que se detenía por sí misma y caminaba por sí sola, pero no realizaba ejercicios que se le pedían, en esta cuestión necesitaba apoyo total. Era activa y se encontraba en constante movimiento, de vez en cuando se salía del salón y teníamos que ir por ella, otros días andaba revisando lo que se encontraba dentro del aula y tomaba las figuras o juguetes para chuparlos.

- Área comunicativo-lingüística.

Puedo decir que la alumna no tenía un buen desarrollo del lenguaje, ya que no platicaba y no emitía algún tipo de palabra o sonido.

- Área de adaptación e inserción social.

La alumna se mostraba indiferente con todos, ya que no interactuaba, aunque la maestra la integrara a las actividades, a los cantos y en los juegos, la alumna no reaccionaba ante estos estímulos. Además, luego llegaba a ser agresiva con sus compañeros pues los llegaba a morder.

- Aspectos emocionales.

La alumna no era equilibrada emocionalmente ya que no sabía controlar sus emociones y sus sentimientos, no se conocía y no se auto-motivaba.

Nivel de competencia curricular

Lenguaje y comunicación, su comunicación no era buena ya que no hablaba y no escuchaba que pronunciara alguna palabra.

Pensamiento matemático, se podían realizar los ejercicios de conteo con ella, pero inmediatamente trataba de meterse las cosas a la boca, cosa que había que evitar, por sí sola no realizaba ningún ejercicio.

Exploración y conocimiento del mundo, la alumna mostraba interés por querer explorar y conocer que había en su alrededor, exploraba lo que hay dentro del aula y luego se salía del salón.

Desarrollo personal y social, no mostraba querer interactuar con sus compañeros de clase, le era indiferente.

Educación socioemocional, no lograba comprender y no manejaba de manera correcta sus emociones dentro del aula, de igual manera le era indiferente, algunas veces mordía a sus compañeros, la maestra hablaba con ella, pero no lograba comprender que hacía mal.

Diana

Era una niña que presentaba retinopatía del prematuro, sin embargo, tenía debilidad visual ya que podía ver o distinguir, aunque con gran dificultad, algunos objetos a una distancia muy corta.

La pequeña ya había estado en otra escuela, según me contó la profesora (plática informal), era una escuela particular y ahí les comentaron a los papás de la alumna que ya no podían atenderla porque no tenían los medios y no estaban preparados para un caso como ella. Razón principal por la que la inscribieron al CAM.

Vivía con sus dos papás y su hermano mayor. Su traslado a la escuela era corto ya que su casa se encontraba en Santo Domingo.

Cabe destacar que era una niña alegre, un poco seria si no conocía a la gente, juguetona, inteligente e independiente.

Aspectos Generales

- Área Intelectual.

La alumna era inteligente, le gustaba explorar su entorno y si podía, apoyaba a sus compañeros para que ellos aprendieran a conocer que había a su alrededor y les explicaba.

Era atenta a las situaciones que se mostraban a su alrededor, reconocía los objetos con los que interactuaba y entendía los conceptos de los que se hablaba. Si no los conocía, preguntaba a la maestra o a mí.

- Área de desarrollo motor. Independencia y movilidad.

Tenía un buen desarrollo motor, realizaba ejercicios y movimientos que se le pedían. Era activa, le gustaba jugar con sus compañeros y le gustaba estar en constante movimiento. Era la alumna más independiente para moverse dentro y fuera del salón y áreas de la escuela.

- Área comunicativo-lingüística.

La alumna tenía un buen desarrollo de lenguaje, platicaba mucho con sus compañeros, con la maestra y conmigo, expresaba sus dudas. Su articulación era buena y entendible. Era tímida y no hablaba mucho si no conocía a la gente.

- Área de adaptación e inserción social.

La alumna tenía buena relación con todos, con la profesora, conmigo y con los alumnos, dentro del salón platicaba e interactuaba con todos.

A la hora del recreo podía jugar con todos y a todos los trataba de guiar para que jugaran con ella, o bien, llevaba sus juguetes para compartirlos con sus amiguitos.

- Aspectos emocionales.

Era alegre y no lloraba dentro del salón, no era berrinchuda y le era fácil expresar sus sentimientos en el momento.

Nivel de competencia curricular

Lenguaje y comunicación, su comunicación era buena, cuando no entendía algo, preguntaba llamando a la profesora o a mí. La alumna estaba aprendiendo pocos ejercicios pre-braille, pero los ejercicios que más veía, eran las letras, números y silabas en tinta para que posteriormente las leyera, se las fuera aprendiendo y posteriormente las escribiera en tinta.

Pensamiento matemático, no se le dificultaba contar del uno al veinte, agrupaba objetos y los enumeraba, así como agrupaba las cuentas de su ábaco y podía resolver ejercicios fáciles de suma y resta. Muy pocas veces necesitaba apoyo para realizar las actividades.

Exploración y conocimiento del mundo, se mostraba interesada por saber qué era lo que sucedía a su alrededor. Reflexionaba y lograba describir con sus propias palabras las experiencias vividas en su entorno. Ella exploraba y se deslizaba independientemente por las áreas de preescolar.

Desarrollo personal y social, la alumna se desenvolvía bien con las personas, pero primero debía de tenerles confianza y debía conocer bien a la gente.

Educación socioemocional, lograba comprender y manejar de manera correcta sus emociones dentro del aula, sin ningún tipo de alteración emocional.

3.3.3. Características de los profesores de 3°prescolar, CAM 25

En este apartado se van a describir a las maestras (en este caso), que están con los alumnos de tercero de preescolar en diferentes momentos:

La titular del grupo, la Maestra Adriana, que está con los niños los cinco días de la semana.

La profesora de educación física Lucia, que les da clase a los niños dos veces por semana

Y la maestra de música, Imelda, que les da clase a los niños dos veces por semana.

Se hablará un poco sobre su perfil como maestras, el conocimiento que tienen sobre las actividades que ejercen de la materia que va a impartir y de la cultura actual, su competencia pedagógica, las habilidades instrumentales y conocimientos de nuevos lenguajes y sus características personales.

Profesora Titular

Los niños de tercero de preescolar se encontraban con la maestra Adriana, ella era la titular del grupo. De acuerdo a la encuesta que se le aplicó (Anexo 3), se supo que desde el 2012 ha trabajado con población con discapacidad visual en el nivel de preescolar, ya tenía 7 años en este ámbito.

Tenía una Licenciatura y una Maestría en Pedagogía. En ambos casos había estudiado en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.

La profesora era una persona paciente, linda y tierna con los niños, siempre les hablaba a los niños con mucho cariño, y los apoyaba en todo momento.

Y, como puede leerse, la maestra estaba muy bien preparada para trabajar con alumnos con ceguera y debilidad visual ya que, aparte de contar con los estudios

correspondientes, la profesora siempre mostraba tener empatía y amor hacia su trabajo.

Como complemento y para fines de caracterizar a las profesoras, retomo los planteamientos que hacen Ayala y Cabrera (En: Olimpia, 2017, p. 46) consideran que en cualquier caso las competencias necesarias para una persona que se dedique a la docencia debe contemplar cuatro dimensiones principales:

-Conocimiento de la materia que va a impartir y de la cultura actual: se puede percibir que la profesora estudiaba y buscaba la manera de dar a conocer un tema en especial con los niños, investigaba la manera y el lenguaje adecuado para que los alumnos pudieran entender de lo que se hablaba. Y si ellos conocían el tema, también daban su punto de vista y enriquecían la clase.

-Competencias pedagógicas: la profesora cumplía con estas competencias pues se hacía notar cada una de las actividades que ella aplicaba en el aula, para cada uno de los alumnos. Cada actividad era única y específica para facilitar el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

De este modo, la educadora dinamizaba los contenidos pedagógico-didácticos que hacían capaz de deducir conocimiento científico a los contenidos que enseñaba para así lograr que el proceso docente-educativo se desarrollara con la calidad que exigían los alumnos.

-Habilidades instrumentales y conocimientos de nuevos lenguajes: en este aspecto es importante que la docente utilice las TIC como un complemento.

La profesora hacía uso de éstas para ponerles a los niños diferentes sonidos, canciones o audio cuentos, también, los niños podían hacer uso de diferentes juegos, actividades sensoriales y libros táctiles para su enseñanza.

Y, en el caso de los alumnos con debilidad visual, se usaba el cuarto de estimulación con luces para mejorar su uso de la visión y así ir estimulando la vista de los pequeños.

-Características personales: la profesora tenía una buena inteligencia social, ya que se relacionaba con los otros en forma armoniosa y pacífica; era madura y segura al momento de tomar decisiones y durante el trabajo con los alumnos; tenía una buena autoestima y un buen equilibrio emocional.

De modo que comprendía los sentimientos y emociones de los niños, así como de los demás profesores del instituto pues solía preocuparse por experiencias ajenas.

Profesora de educación Física

Para la clase de educación física, la profesora Lucía es quien estaba con los niños. La profesora no aceptó que se le realizara una encuesta, sin embargo, en una plática informal supe que estudio en la Escuela Superior de Educación Física y tenía poco más de 5 años de trabajar en el CAM #25 y más de 10 años de dedicarse al deporte adaptado con niños que tienen diferentes discapacidades. Sus cualidades profesionales son:

-Conocimiento de la materia que va a impartir y de la cultura actual: la profesora ya tenía implementadas las actividades que se iban a ver con los niños, hacía uso de diferentes materiales que se encontraban en el gimnasio para que los niños pidieran realizar los ejercicios y se les facilitara moverse por sí solos. A los niños que se les dificultaba realizar los ejercicios, eran apoyados por la maestra, por las niñeras o por mí.

-Competencias pedagógicas: la profesora cumplía con esta competencia pues se hacía notar en cada una de las actividades que ella aplicaba en el gimnasio, sin embargo, a todos los niños se les ponía la misma actividad, pero se les brindaba apoyo total si estos no podían realizarlo o si se les dificultaba el hacer ejercicio.

-Habilidades instrumentales y conocimientos de nuevos lenguajes: en este aspecto es importante que la docente utilice las TIC como un complemento. La profesora hacía uso de éstas para ponerles a los niños diferentes canciones mientras se estaba en la clase.

-Características personales: la profesora tenía una buena inteligencia social, ya que se relacionaba con los otros, en forma armoniosa y pacífica; era madura y segura al momento de tomar decisiones y durante el trabajo con los alumnos; tenía una buena autoestima y un buen equilibrio emocional. De modo que comprendía los sentimientos y emociones de los niños.

Profesora de Música

En la clase de música, se encontraban con la maestra Imelda, la profesora tenía debilidad visual y se trasladaba por la escuela gracias a un bastón.

La profesora no aceptó que se le realizara una encuesta, situación que hace que no tengamos información de sus estudios y de su trayectoria laboral. Sus principales cualidades profesionales son:

-Conocimiento de la materia que va a impartir y de la cultura actual: la profesora ya tenía implementadas las actividades que se iban a ver con los niños, hacía uso de un teclado que ella usaba para tocar y cantar diferentes canciones infantiles, mientras los niños usaban panderos, tambores o tecomates, que ellos habían llevado al inicio del ciclo.

-Competencias pedagógicas: la profesora cumplía con estas competencias pues se hacía notar en cada una de las actividades que ella aplicaba en el salón, sin embargo, todos los niños tenían que realizar la misma actividad (tocar el instrumento y cantar), pero se les brinda apoyo total si éstos no podían realizarlo o si se les dificultaba hacerlo, aunque ellos no cantaban.

-Habilidades instrumentales y conocimientos de nuevos lenguajes: en este aspecto es importante que la docente utilice las TIC como un complemento. La profesora hacía uso de éstas para ponerles a los niños diferentes canciones mientras se estaba en la clase, al hacer uso del teclado y dejar, de vez en cuando, que los niños hicieran uso de este.

-Características personales: la profesora tenía una buena inteligencia social, ya que se relacionaba con los otros, en forma armoniosa y pacífica; era madura y segura al momento de tomar decisiones y durante el trabajo con los alumnos; tenía una buena autoestima y un buen equilibrio emocional. De modo que comprendía los sentimientos y emociones de los niños.

3.3.4. Estilos de enseñanza y motivación

En este apartado se dará a conocer de manera general el trabajo habitual durante las sesiones de clase: estrategias, técnicas y material. Ya que es importante lograr el desarrollo de habilidades mediante la estimulación multisensorial en el trabajo con niños con ceguera.

Clase de la docente Adriana

La clase empezaba una vez pasada la hora de entrada, y se iniciaba cantando una canción entre todos para decir hola y darse los buenos días; cada uno de los niños saludaba de manera individual.

Después la maestra pasaba con cada niño al tablero para pasar lista en una tabla adaptada con los nombres de los niños escritos en braille y recuadros hechos de diferentes texturas con el fin de que a los niños no se les dificulte encontrar su columna en la lista. Posteriormente pasaban conmigo para identificar su estado de ánimo en el semáforo de las emociones, que consistía en un recuadro cubierto de

fieltro en el que se encontrabas tres caritas amarillas y un poco medianas (feliz, triste, enojado), ahí los niños ponían un abatelenguas, que se le daba antes, para que ellos lo pusieran en la carita con la que se sentían identificados.

Para que empezáramos a trabajar, casi siempre la maestra dividía a los niños en las dos mesas del salón ya que cada niño trabajaba diferentes actividades en el aula (las actividades podían variar por día):

A Diana se le ponía hacer secuencias: tenía que poner una figura de estrella y después un corazón, ejercicios en los que remarcaba letras en tinta con crayola y caminitos que la maestra le ponían en su cuaderno; ella era un poco independiente y sólo de vez en cuando se le apoyaba en las actividades.

Sara tenía que separar figuras con sus iguales y en diferentes recipientes; también se le ponía a escribir palabras fáciles en braille, actividades donde reconocía las diferentes silabas y letras en braille, insertaba figuras, insertaba objetos en agujetas, hacia caminitos de figuras de plástico, hacia torres con bloques grandes; también Sara era un poco independiente al momento en que realizaba las actividades, sólo de vez en cuando se le apoyaba en éstas.

Juan, trabajaba las posiciones de signo generador, identificaba texturas e insertaba figuras en una agujeta, trabajaba la escritura en braille, así como las posiciones de las vocales en el signo generador; Juan era un poco dependiente, se le apoyaba al momento de realizar las actividades, pero una vez que entendía como era y como se tenía que hacer, ya lo podía hacer solo.

Noemí trabajaba lateralidad: derecha, izquierda, arriba, abajo y centro; identificaba texturas, insertaba pijas, hacia torres con los bloques, separaba figuras con sus iguales; Noemí no era independiente ya que se le tenía que apoyar para que realizara las actividades de manera correcta, pero solo las hacía por un rato ya que se aburría muy rápido y ya no lo quería hacer después.

Lisbeth tenía actividades más sencillas como insertar círculos, cuadrados y monedas de plástico en alcancías, jugaba con las figuras de plástico, canicas, pero le gustaba más tomar cosas suaves y juguetes que hicieran ruido. Lisbeth si necesitaba guía y total apoyo para poder realizar las actividades, también se le tenía que supervisar ya que se metía los juguetes y los objetos a la boca.

Evelin trabajaba las posiciones del signo generador, reconocía texturas, ejercicios pre-braille, insertaba objetos, separaba figuras con sus iguales, insertaba figuras y corcholatas en agujetas, reconocía figuras geométricas; insertaba pijas, hacía torres con los bloques. Evelin es un poco independiente, realiza algunas actividades de manera individual y muy pocas veces necesitaba apoyo de la maestra o mía.

Clara es la alumna que más necesitaba apoyo, ya que solía meterse todo a la boca, no caminaba por sí sola y usaba pañal. Las actividades que principalmente se veían eran: hacer que tocara diferentes texturas, se le ayudaba a manipular plastilina, se le apoyaba para pintar, comer y caminar; y si se realizaba un juego con todo el grupo, la maestra o yo tomábamos a la alumna por la mano para que también estuviera incluida en éstas.

Con Mateo podía verse ejercicios pre-braille, reconocía texturas y podía identificar posiciones: arriba, abajo, centro, izquierda derecha, separaba objetos con sus iguales, reconocía objetos y figuras geométricas; él era un poco independiente en las actividades, pero la maestra o yo lo corregíamos cada vez que olvidaba como hacer los ejercicios.

Educación física

Una vez que la profesora y yo llegábamos al gimnasio, yo me quedaba apoyando a la profesora de educación física y la maestra Adriana se regresaba al salón para realizar otras actividades o ir poniendo la tarea de los niños.

Se empezaba la clase con el calentamiento: mover la cabeza, los hombros, la cintura y los pies, después se saltaba de derecha a izquierda.

Las actividades de educación física variaban, pero a continuación daré un ejemplo de cómo éstas se realizaban y que materiales se podían ocupar en una clase.

Después del calentamiento la maestra pedía repartir algún objeto en específico, en esta clase eligió un *frisbee*; a cada uno de los niños les dio uno y el primer ejercicio consistió en caminar con el *frisbee* en la cabeza sin que se les cayera, al terminar tenían que patearlo e ir escuchando hacia donde se iba para que fueran detrás de él, luego tenían que aventarlo fuerte hacia arriba, yo les ayudaba a recoger los *frisbee* y a dárselos para que lo volvieran a aventar, posteriormente la maestra les dio la instrucción de que lo agarraran con ambas manos hacia enfrente y lo usarán de volante. Y la última actividad consistió en subirse al *frisbee* y moverlo con los pies como si estuvieran bailando *twist*.

Durante la clase de educación física Diana, Evelin, Sara y Juan: realizaban las actividades de manera autónoma y seguían las indicaciones de forma correcta. Noemí necesitaba un poco de apoyo para realizar los ejercicios, pero si es algo fácil, lo podía realizar sola.

Mateo, podía realizar algunos ejercicios, pero le da mucho miedo hacerlos solo, en las clases se había puesto a llorar por que no se siente seguro.

Lisbeth, no realizaba los ejercicios de manera autónoma, por lo tanto, hay que tomarla de la mano para que realice las actividades e ir haciendo las actividades con ella.

Clara, de igual manera, no realizaba actividades, hay que ir con ella haciendo los ejercicios de forma lenta; solo que a veces se suelta y se sienta, razón por lo que, a veces, hay que ir la cargando.

Música

Se llevaba a los niños al salón de música, que se encontraba a un lado del patio principal de la escuela, entre la maestra Adriana y yo acomodábamos las sillas y apoyábamos a los niños para sentarse; después se les repartiría el material que la maestra de música pedía (tambor, pandero, tecomates); durante esta clase, la profesora Adriana y yo nos quedábamos con los niños hasta que la clase terminara. Para empezar la clase se cantaba la canción de "hola hola hola". La profesora Imelda, tocaba el teclado y cantaba la canción, mientras los niños tocaban su instrumento y cantaban a modo de seguir el ritmo.

Después la profesora de música preguntaba qué día de la semana era y una vez que los niños contestaban se canta la canción de "sol solecito" para que los niños repasaran los días de la semana, luego se cantaba la misma canción, pero con "la" y de después con la letra de la canción. Se continuaba con la canción de "el gallo pinto" y "patatín patatero".

Al terminar las canciones, se dejaban los instrumentos bajo las sillas para que los niños saludaran las partes del cuerpo con una canción. En esta parte los niños llevaban sus manos a la cabeza, orejas, boca, etc., dependiendo lo que la canción les decía.

Para continuar, la maestra tocaba las notas de "sol" y "mi" con un ritmo en particular, los niños la cantaban, igual con las notas y después la cantaban con la canción de "caballito blanco, caballito negro". Consecutivamente, los niños pasaban uno por uno con la maestra de música para que le dijeran que nota es la que se tocaba, ellos la tocaban en el teclado y los demás cantaban.

En esta actividad todos los niños se mantenían atentos y participaban de manera activa en la clase.

Noemí, seguía el ritmo de las canciones tocando el instrumento, pero no canta.
Clara y Lisbeth necesitaban apoyo total.

A modo de cierre

Una vez que han quedado expuestas las características más importantes de los niños y su condición personal en cuanto a la experiencia de aprendizaje y también, después de describir las principales cualidades de las profesoras participantes, así como algunos datos de su trayectoria profesional, en seguida pasare a plantear la parte de mi intervención con los niños descritos.

3.4. Trabajo con los niños de tercero de preescolar

Éste sub-apartado va hablar sobre el trabajo hecho con los niños en el aula de clase, durante el primer trimestre (agosto, septiembre, octubre) del ciclo escolar 2018-2019. Las actividades se encuentran divididas en diferentes campos de formación que la guía curricular propone, en este caso, se hacen Ajustes Razonables con diferentes secuencias didácticas, realizadas para cubrir las necesidades educativas que la profesora Adriana Leyva ha ido observando a lo largo de los ciclos escolares pasados. Teniendo como resultado diferentes aprendizajes acordes a su nivel escolar

Algunas de las actividades se realizaron dentro del aula, otras, afuera del área de preescolar, en las áreas verdes de la escuela o, en ciertos casos, en el patio principal de la institución. Siempre los participantes éramos la profesora Adriana, los niños y yo, como apoyo a los pequeños que se les dificultaba un poco realizar las actividades por sí mismos.

Así, los temas abordados son:

- Oralidad
- Literatura
- Participación social
- Número, álgebra y variación
- Forma, espacio y medida

- Mundo natural
- Cultura y vida social
- Autoconocimiento
- Autorregulación
- Autonomía
- Empatía
- Colaboración

Para poder cumplir con las actividades se hacía uso de algunos materiales didácticos que ya se tenían en el salón de clase (pinturas, pinceles, esponjas, hojas, cartulinas, etc.), de igual manera, la profesora llegaba a pedir materiales a los padres de familia (semillas, pan, botes de plástico, algodón, etc.) o bien, luego salíamos al patio para tomar los materiales (hojas secas, ramitas de árboles). Para la escritura en Braille, la profesora hacía uso de la maquina Perkins que ella tenía en el aula.

De este modo, los objetivos a alcanzar con los niños en cada sesión siguiendo los establecidos en el programa son:

- El alumno solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros.
- Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas. Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía.
- Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios.
- Expresa gráficamente narraciones con recursos personales. cuenta colecciones no mayores a 20 elementos.
- Comunica de manera oral y escrita los primeros 10 números en diversas situaciones y de diferentes maneras, incluida la convencional.

- Obtiene, registra, representa y describe información para responder dudas y ampliar su conocimiento en relación con plantas, animales y otros elementos naturales.
- Comunica sus hallazgos al observar seres vivos, fenómenos y elementos naturales, utilizando registros propios y recursos impresos. identifica y nombra características personales: ¿cómo es físicamente?, ¿qué le gusta?, ¿qué no le gusta?, ¿qué se le facilita?, ¿qué se le dificulta?

Plan de trabajo

Este trabajo fue diseñado por la maestra titular, basándose en el Programa Educativo de Preescolar, tomando en cuenta los campos formativos y las competencias que han mostrado los alumnos en el ciclo escolar pasado.

Temas

1. Lenguaje y comunicación
 - a) Oralidad
 - b) Literatura
 - c) Participación social

2. Pensamiento matemático
 - a) Número, álgebra y variación
 - b) Forma, espacio y medida

3. Conocimiento del medio
 - a) Mundo natural
 - b) Cultura y vida social

4. Educación socioemocional
 - a) Autoconocimiento
 - b) Autorregulación

- c) Autonomía
- d) Empatía
- e) Colaboración

Participantes

Alumnos con ceguera y debilidad visual que cursan el tercero de preescolar en el CAM #25, la profesora Adriana Leyva y yo, Andrea Loyola, pasante de la UPN.

Numero de sesiones

Ésta participación se llevó a cabo durante cuatro meses, en un horario de 4 horas diarias (8 am a 12 pm) de lunes a viernes, dichas actividades están dirigidas a todos los alumnos del grupo con las adecuaciones pertinentes para cada uno.

Forma de evaluación

Se realizó una evaluación de acuerdo a las actividades que se realizaron en cada una de las sesiones, entre estas están: lista de cotejo, ejercicios de alfabetización, memorama de figuras geométricas, ejercicios en el cuaderno de figuras geométricas y dibujos sobre plano.

Planeaciones elaboradas por la maestra titular.

TEMA 1. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

ÁMBITOS	PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE	APRENDIZAJES ESPERADOS	ORIENTACIÓN Y SECUENCIA DIDÁCTICA
ORALIDAD	CONVERSACIÓN	1. → SOLICITA LA PALABRA PARA PARTICIPAR Y ESCUCHA LAS IDEAS DE SUS COMPAÑEROS. 2. → EXPRESA CON EFICACIA SUS IDEAS ACERCA DE DIVERSOS TEMAS Y ATIENDE LO QUE SE DICE EN INTERACCIONES CON OTRAS PERSONAS.	ACTIVIDAD PERMANENTE: ESTE ÁMBITO SE LLEVARÁ A CABO DE MANERA MÁS DIRECTA CON EL CAMPO FORMATIVO "CONOCIMIENTO DEL MEDIO", A TRAVÉS DEL CUAL LOS ALUMNOS DESCRIBIRÁN, EXPLICARÁN Y CONVERSARÁN ACERCA DE LAS TEMÁTICAS QUE SE LE DIJERON DE TAREA.
	DESCRIPCIÓN	MENCIONA CARACTERÍSTICAS DE OBJETOS Y PERSONAS QUE CONOCE Y OBSERVA.	
	EXPLICACIÓN	EXPLICA CÓMO ES, CÓMO OCURRIÓ O CÓMO FUNCIONA ALGO, ORDENANDO LAS IDEAS PARA QUE LOS DEMÁS	

		COMPRENDAN.¤	
LITERATURA¤	PRODUCCIÓN, INTERPRETACIÓN E INTERCAMBIO DE NARRACIONES¤	1. → COMENTA, A PARTIR DE LA LECTURA QUE ESCUCHA DE TEXTOS LITERARIOS, IDEAS QUE RELACIONA CON EXPERIENCIAS PROPIAS O ALGO QUE NO CONOCÍA.¶ 2. → DESCRIBE PERSONAJES Y LUGARES QUE IMAGINA AL ESCUCHAR CUENTOS, FÁBULAS, LEYENDAS Y OTROS RELATOS LITERARIOS.¶ 3. → EXPRESA GRÁFICAMENTE NARRACIONES CON RECURSOS PERSONALES.¤	ACTIVIDAD-RECURRENTE:¶ UNA VEZ A LA SEMANA SE HARÁ UNA VISITA A LA BIBLIOTECA ESCOLAR. LOS NIÑOS BUSCARÁN LOS LIBROS QUE DESEEN QUE SE LES LEAN EN VOZ ALTA. SE HARÁ UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN LECTORA AL TERMINAR DE LEER CADA UNO.¶ ACTIVIDAD-PERMANENTE:¶ TODOS LOS DÍAS LOS NIÑOS ESCUCHARÁN CUENTOS QUE SE LES LEERÁN EN VOZ ALTA O AUDIOCUENTOS. ELLOS ELEGIRÁN EL CUENTO A ESCUCHAR. AL FINALIZAR SE HARÁ UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN LECTORA GRUPAL.¶ ACTIVIDAD-RECURRENTE:¶ UNA VEZ A LA SEMANA, LOS NIÑOS ELABORARÁN UN DIBUJO O PINTARÁN UNA ADAPTACIÓN DE UN PERSONAJE DE SU CUENTO FAVORITO.¤
	PRODUCCIÓN, INTERPRETACIÓN E INTERCAMBIO DE POEMAS Y JUEGOS LITERARIOS¤	DICE RIMAS, CANCIONES, TRABALENGUAS, ADIVINANZAS Y OTROS JUEGOS DEL LENGUAJE.¶ ¤	ACTIVIDAD-RECURRENTE:¶ UNA O DOS VECES A LA SEMANA, LOS NIÑOS COMENTARÁN TRABALENGUAS O ADIVINANZAS QUE LES HAYAN GUSTADO. EN OTRAS OCASIONES, LA MAESTRA LES LEERÁ TRABALENGUAS O ADIVINANZAS PARA QUE LOS NIÑOS LAS CONTESTEN.¤
PARTICIPACIÓN SOCIAL¶ ¤	USO DE DOCUMENTOS QUE REGULAN LA CONVIVENCIA¤	1. → ESCRIBE SU NOMBRE CON DIVERSOS PROPÓSITOS E IDENTIFICA EL DE ALGUNOS	ACTIVIDAD-PERMANENTE:¶ DURANTE EL PASE DE LISTA, LOS NIÑOS DEBERÁN IDENTIFICAR EN QUÉ ESPACIO DEL TABLERO ESTÁ SU NOMBRE EN BRAILLE O EN TINTA Y EL DE SUS COMPAÑEROS.¶
		COMPañEROS.¶ 2. → IDENTIFICA SU NOMBRE Y OTROS DATOS PERSONALES EN DIVERSOS DOCUMENTOS.¶ ¤	¶ PROYECTO: "ALFABETIZACIÓN":¶ • DURANTE TODA LA SEMANA LOS NIÑOS REALIZARÁN DIVERSAS ACTIVIDADES QUE TENGAN QUE VER CON EL SEGUIMIENTO DE TRAZOS EN RELIEVE O EN TINTA EN SUS CUADERNOS O EN HOJAS LEDGER ADAPTADAS.¶ • DURANTE TODA LA SEMANA LOS NIÑOS SE FAMILIARIZARÁN CON EL SONIDO Y EL TRAZO/ESCRITURA DE LAS VOCALES O LA UBICACIÓN DE LAS POSICIONES DEL SIGNO GENERADOR SEGÚN SEA EL CASO.¶ • UNA VEZ A LA SEMANA, LOS NIÑOS REALIZARÁN ALGUNA ACTIVIDAD GRÁFICA SOBRE UNA CARTULINA O SOBRE MESA QUE IMPLIQUE EL MOVIMIENTO DE CADA UNA DE SUS MANOS SEGÚN LA INDICACIÓN QUE SE LE DE.¤

EVALUACIÓN: LISTA DE COTEJO Y EJERCICIOS DE ALFABETIZACIÓN

TEMA 2. PENSAMIENTO MATEMÁTICO

EJES	TEMAS	APRENDIZAJES- ESPERADOS	ORIENTACIÓN-Y-SECUENCIA-DIDÁCTICA
NÚMERO, ÁLGEBRA Y-VARIACIÓN	NÚMERO	1. → CUENTA COLECCIONES NO-MAYORES A 20-ELEMENTOS.¶ 2. → COMUNICA DE-MANERA ORAL Y-ESCRITA LOS-PRIMEROS-	<i>PRIMERA-SECUENCIA-DIDÁCTICA:¶</i> 1. → CADA NIÑO TENDRÁ UNA BANDEJA CON MATERIAL-DIDÁCTICO-DE-PLÁSTICO.¶ 2. → SE-LE-PEDIRÁ-AL-NIÑO-QUE-VAYA-CONTANDO-LOS-OBJETOS-SEGÚN-LA-INDICACIÓN-QUE-DE-LA-MAESTRA-(DEL-1-AL-5, DEL-1-AL-10-O-DEL-1-AL-20-SEGÚN-EL-CASO).¶ ¶
		10- NÚMEROS EN-DIVERSAS-SITUACIONES-Y DE-DIFERENTES-MANERAS, INCLUIDA-LA-CONVENCIONAL.¶	<i>SEGUNDA-SECUENCIA-DIDÁCTICA:¶</i> 1. → EN UN PLATO RECTANGULAR CON UNA DIVISIÓN SE-COLOCARÁ DEL LADO IZQUIERDO EL NÚMERO DEL 1 AL 10-SEGÚN-CORRESPONDA.¶ 2. → SE-LE-PEDIRÁ-AL-NIÑO-QUE-LO-RECONOCE-POR-MEDIO-DEL-TACTO-O-DE-MANERA-VISUAL-Y-QUE-DEL-LADO-DERECHO-DEL-PLATO-COLOQUE LA CANTIDAD ADECUADA POR MEDIO DE-OBJETOS.¶ ¶ <i>TERCERA-SECUENCIA-DIDÁCTICA:¶</i> 1. → SE-LE-PRESENTARÁ-AL-NIÑO-EL-NÚMERO-EN-EL-CUADERNO. 2. → SE-LE-PEDIRÁ-QUE-TRACE-LOS-NÚMEROS-DEL-1-AL-10-SEGÚN-CORRESPONDA.¶
FORMA, ESPACIO Y-MEDIDA	UBICACIÓN-ESPACIAL	UBICA OBJETOS Y-LUGARES CUYA-UBICACIÓN-DESCOCE, MEDIANTE LA-INTERPRETACIÓN-DE-RELACIONES-ESPACIALES-Y PUNTOS DE-REFERENCIA.¶	<i>SECUENCIA-DIDÁCTICA:¶</i> 1. → EL ALUMNO SIEMPRE SE-PARARÁ A RECOGER LOS-MATERIALES DEL SALÓN SEGÚN LA RUTINA DIARIA-SIGUIENDO-INDICACIONES-DE-UBICACIÓN-ESPACIAL: A LA-DERECHA, A-LA-IZQUIERDA, ARRIBA, ABAJO, EN-EL-MUEBLE-DE-PLÁSTICO, ENTRE-OTROS.¶
	FIGURAS Y-CUERPOS-GEOMÉTRICOS	REPRODUCE MODELOS CON-FORMAS, FIGURAS-Y CUERPOS-GEOMÉTRICOS.¶	<i>PRIMERA-SECUENCIA-DIDÁCTICA:¶</i> 1. → SE-LE-DARÁ-AL-NIÑO-LAS-FIGURAS-GEOMÉTRICAS-EN-EL-CUADERNO.¶ 2. → SE-LE-PEDIRÁ-QUE-LAS-PINTE-POR-DENTRO, POR-FUERA, EL-CONTORNO-O-QUE-LAS-PIQUE-CON-PUNZÓN.¶ ¶ <i>SEGUNDA-SECUENCIA-DIDÁCTICA:¶</i> 1. → CADA NIÑO TENDRÁ UNA MEMORIA DE FIGURAS-GEOMÉTRICAS-EN-RELIEVE-O-A-COLORES.¶ 2. → SE-LES-PEDIRÁ-QUE-BUSQUEN-EL-PAR-DE-CADA-FIGURA-GEOMÉTRICA-SEGÚN-LA-INDICACIÓN.¶
	MAGNITUDES-Y-MEDIDAS	IDENTIFICA VARIOS-EVENTOS DE SU VIDA-COTIDIANA Y DICE EL-ORDEN EN QUE-OCURREN.¶ USA EXPRESIONES-TEMPORALES Y-REPRESENTACIONES-GRÁFICAS PARA-EXPLICAR LA-SUCESIÓN-DE-EVENTOS.¶	<i>ACTIVIDAD-PERMANENTE:¶</i> AL-FINALIZAR-CADA-SESIÓN-DE-TRABAJO-SE-PLATICARÁ-EN-GRUPO-QUÉ SE-HIZO DURANTE EL DÍA Y EN QUÉ SECUENCIA SE-REALIZARON-LAS-ACTIVIDADES.¶ <i>ACTIVIDAD-PERMANENTE:¶</i> TODOS-LOS-DÍAS, AL-INICIO-DEL-A-JORNADA-ESCOLAR, LOS-NIÑOS-PASARÁN-LISTA-EN-EL-TABLERO-ADAPTADO. SE-RECORDARÁN-LOS-DÍAS-DE-LA-SEMANA-Y-LAS-NOCIONES-AYER, HOY-Y-MAÑANA.¶

EVALUACIÓN: LISTA DE COTEJO, MEMORAMA DE FIGURAS GEOMÉTRICAS Y EJERCICIOS EN EL CUADERNO DE LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS.

TEMA 3. CONOCIMIENTO DEL MEDIO

EJES	TEMAS	APRENDIZAJES- ESPERADOS	ORIENTACIÓN-Y-SECUENCIA-DIDÁCTICA
MUNDO-NATURAL	EXPLORACIÓN-DE-LA-NATURALEZA	<p>1. → OBTIENE, REGISTRA, REPRESENTA Y DESCRIBE INFORMACIÓN PARA RESPONDER DUDAS Y AMPLIAR SU CONOCIMIENTO EN RELACIÓN CON PLANTAS, ANIMALES Y OTROS ELEMENTOS NATURALES.</p> <p>2. → COMUNICA SUS HALLAZGOS AL OBSERVAR SERES VIVOS, FENÓMENOS Y ELEMENTOS NATURALES, UTILIZANDO REGISTROS PROPIOS Y RECURSOS IMPRESOS.</p>	<p>PROYECTO-“LOS ANIMALES”</p> <p>TEMA-1: LOS ANIMALES DE LA GRANJA.</p> <p>TEMA-2: LOS ANIMALES DEL MAR.</p> <p>SECUENCIA-DIDÁCTICA:</p> <p>1. → CADA ALUMNO INVESTIGARÁ EN CASA CUÁLES SON LOS ANIMALES QUE VIVEN EN LA GRANJA. EN OTRA SESIÓN INVESTIGARÁN CUÁLES SON LOS ANIMALES QUE VIVEN EN EL MAR.</p> <p>2. → DE SER POSIBLE, EL ALUMNO ACUDIRÁ A LA ESCUELA CON UN ANIMAL EN CONCRETO REPRESENTATIVO DE LA GRANJA Y DEL MAR.</p> <p>3. → EN EL AULA, CADA ALUMNO EXPONDRÁ LA INFORMACIÓN QUE ENCONTRÓ EN CASA.</p> <p>4. → LA MAESTRA EXPLICARÁ CUÁLES SON ESTOS ANIMALES, QUÉ LOS CARACTERIZA Y CUÁLES SON SUS SONIDOS (PARA ESTO SE OCUPARÁN AUDIOS).</p> <p>5. → LA DOCENTE LEERÁ ALGUNOS CUENTOS EN LOS QUE PARTICIPEN ANIMALES DE LA GRANJA Y DEL MAR.</p> <p>PROYECTO-“LAS ESTACIONES DEL AÑO”</p> <p>SECUENCIA-DIDÁCTICA:</p> <p>1. → CADA ALUMNO INVESTIGARÁ EN CASA CUÁLES SON LAS ESTACIONES DEL AÑO, QUÉ LAS CARACTERIZA Y ACUDIRÁN A LA ESCUELA CON UN OBJETO REPRESENTATIVO DE CADA ESTACIÓN.</p>
			<p>2. → EN GRUPO, SE PRESENTARÁN LAS TAREAS Y SE COMPLEMENTARÁN LAS IDEAS.</p> <p>3. → LA DOCENTE DETALLARÁ MÁS ACERCA DE LAS ESTACIONES DEL AÑO. LES PONDRÁ A LOS NIÑOS UN AUDIO CON UNA EXPLICACIÓN BREVE QUE CONTENGA SONIDOS CARACTERÍSTICOS Y LES DARÁ OTROS OBJETOS REPRESENTATIVOS.</p> <p>4. → LA DOCENTE LES LEERÁ UN CUENTO SOBRE LAS ESTACIONES DEL AÑO.</p> <p>5. → LOS NIÑOS ILUMINARÁN ALGUNA IMAGEN REPRESENTATIVA DE CADA ESTACIÓN.</p>
	CUIDADO-DE-LA-SALUD	<p>1. → PRACTICA HÁBITOS DE HIGIENE PERSONAL PARA MANTENERSE SALUDABLE.</p> <p>2. → RECONOCE LA IMPORTANCIA DE UNA ALIMENTACIÓN CORRECTA Y LOS BENEFICIOS QUE APORTA AL CUIDADO DE LA SALUD.</p>	<p>PROYECTO-“CUIDADO DE LA SALUD”</p> <p>TEMA: LAVADO DE DIENTES Y DE MANOS.</p> <p>ACTIVIDAD PERMANENTE:</p> <p>TODOS LOS DÍAS LOS ALUMNOS SE LAVARÁN SUS DIENTES DESPUÉS DEL COMEDOR.</p> <p>TODOS LOS DÍAS LOS ALUMNOS SE LAVARÁN SUS MANOS ANTES DE COMER Y DESPUÉS DE IR AL BAÑO.</p> <p>SECUENCIA-DIDÁCTICA:</p> <p>1. → LOS NIÑOS INVESTIGARÁN EN SU CASA QUÉ MATERIAL SE NECESITA Y QUÉ PASOS SE SIGUEN PARA LAVARSE LOS DIENTES Y LAS MANOS. DEBERÁN TRAER OBJETOS REPRESENTATIVOS EN RELACIÓN CON ESTOS HÁBITOS.</p> <p>2. → EN EL SALÓN, CADA ALUMNO EXPONDRÁ LA INFORMACIÓN QUE ENCONTRÓ EN CASA.</p> <p>3. → LA DOCENTE APOYARÁ A LOS ALUMNOS PARA ACOMPLETAR LA INFORMACIÓN PROPORCIONADA.</p> <p>4. → LA DOCENTE RETOMARÁ TODOS LOS ELEMENTOS QUE</p>

			<p>LOS ALUMNOS EXPUSIERON ACERCA DE ESTOS HÁBITOS Y EN CONJUNTO SE ELABORARÁN DOS LÁMINAS INFORMATIVAS. ¶</p> <p>¶</p> <p>PROYECTO: "ALIMENTACIÓN SALUDABLE" ¶</p> <p>TEMA-1: LAS FRUTAS Y VEDURAS. ¶</p> <p>TEMA-2: LOS CEREALES Y LAS SEMILLAS. ¶</p> <p>TEMA-3: LOS ALIMENTOS DE ORIGEN ANIMAL. ¶</p> <p>TEMA-4: ALIMENTO CHATARRA. ¶</p> <p>TEMA-5: ALIMENTACIÓN SALUDABLE. ¶</p> <p>¶</p> <p>SECUENCIA DIDÁCTICA: ¶</p> <p>1. → LOS ALUMNOS INVESTIGARÁN EN SUS CASAS EN DIFERENTES TARDES QUÉ SON LAS FRUTAS, LAS VEDURAS, LOS CEREALES, LAS SEMILLAS, LOS ALIMENTOS DE ORIGEN ANIMAL, LOS ALIMENTOS CHATARRAS Y LA ALIMENTACIÓN SALUDABLE. ¶</p> <p>2. → EN EL SALÓN, SE LES DARÁN A TOCAR A LOS NIÑOS LAS FRUTAS, LAS VEDURAS, LOS CEREALES, LAS SEMILLAS, LOS ALIMENTOS DE ORIGEN ANIMAL Y LOS ALIMENTOS CHATARRA. LA DOCENTE LOS DESCRIBIRÁ, SE HABLARÁ SOBRE SU FORMA, TAMAÑO, TEXTURA, OLOR Y SABOR. ¶</p> <p>3. → AL FINALIZAR LA PRESENTACIÓN DE LOS ALIMENTOS ANTERIORES, EN LA ÚLTIMA SESIÓN SE ABORDARÁ SOBRE CÓMO DEBEMOS ALIMENTARNOS PARA TENER UNA ALIMENTACIÓN SALUDABLE. ¶</p> <p>4. → SE HARÁ REFLEXIONAR A LOS ALUMNOS SOBRE LA IMPORTANCIA DE COMER BALANCEADAMENTE EN EL DESAYUNO PARA QUE COMIENCEN A CAMBIAR O MEJOREN SUS HÁBITOS ALIMENTICIOS. ¶</p>
	CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE ¶	1. → INDAGA ACCIONES QUE FAVORECEN EL	PROYECTO: "LA BASURA" ¶
		CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE. ¶	1. → SE LES PREGUNTARÁ A LOS ALUMNOS SI CONOCEN QUIÉN ES EL SEÑOR DE LA BASURA, SI SABÉN QUÉ ES LO QUE HACE, CÓMO LO IDENTIFICAN CUANDO LLEGA A SUS HOGARES, QUÉ HACEN SUS PADRES PARA SALIR A TIRAR LA BASURA. ¶
		2. → IDENTIFICA Y EXPLICA ALGUNOS EFECTOS FAVORABLES Y DESFAVORABLES DE LA ACCIÓN HUMANA SOBRE EL MEDIO AMBIENTE. ¶	2. → SE LES PEDIRÁ QUE INVESTIGUEN DE TAREA CUÁL ES LA BASURA ORGÁNICA Y CUÁL ES LA INORGÁNICA. Y QUE LLEVEN UN EJEMPLO DE LO ANTERIOR A LA ESCUELA. ¶
			3. → EN GRUPO, CADA ALUMNO EXPONDRÁ LA INFORMACIÓN ENCONTRADA. ¶
			4. → LA MAESTRA ACOMPLETARÁ ESTA INFORMACIÓN Y LES DARÁ A LOS ALUMNOS OTRAS SUGERENCIAS DE OBJETOS PARA QUE IDENTIFIQUEN LA BASURA. ¶
			5. → SE JUNTARÁN LOS OBJETOS Y EN CONJUNTO SE LES PEDIRÁ A LOS NIÑOS QUE CLASIFIQUEN LA BASURA EN ORGÁNICA E INORGÁNICA POR MEDIO DE DOS BOTES DE PLÁSTICO. ¶
			6. → POSTERIOR A ESTO, SE LES PEDIRÁ A LOS NIÑOS QUE INVESTIGUEN QUÉ OCASIONA EN EL MEDIO AMBIENTE EL TIRAR LA BASURA EN LA CALLE. ¶
			7. → EN OTRA OCASIÓN, SE DISCUTIRÁN LAS RESPUESTAS EN EL SALÓN. ¶
CULTURA Y VIDA SOCIAL ¶	INTERACCIONES CON EL ENTORNO SOCIAL ¶	1. → RECONOCE Y VALORA LAS COSTUMBRES Y TRADICIONES QUE SE MANIFIESTAN EN LOS GRUPOS SOCIALES A LOS QUE PERTENECE. ¶	ACTIVIDAD RECURRENTE ¶
		2. → COMENTA CÓMO	TEMA: FESTEJO DEL DÍA DE LA INDEPENDENCIA. EL ALUMNO PARTICIPARÁ POR MEDIO DE UN BAILABLE PARA CONMEMORAR EL DÍA DE LA INDEPENDENCIA. ¶
			¶
			SECUENCIA DIDÁCTICA: ¶
			1. → LOS ALUMNOS INVESTIGARÁN EN CASA QUÉ ES EL DÍA DE LA INDEPENDENCIA, CÓMO SE FESTEJA Y QUÉ LO

		<p>PARTICIPA EN CONMEMORACIONES CÍVICAS Y TRADICIONALES. x</p>	<p>CARACTERIZA. ¶</p> <p>2.-> EN EL SALÓN, SE ABORDARÁ LA INFORMACIÓN QUE ENCONTRÓ CADA ALUMNO. ¶</p> <p>3.-> LA DOCENTE AMPLIARÁ EL REFERENTE DE LOS ALUMNOS ENSEÑÁNDOLES OBJETOS Y MÚSICA REPRESENTATIVA. ¶</p> <p>4.-> ENTRE TODOS SE ADORNARÁ EL SALÓN CON OBJETOS REPRESENTATIVOS. ¶</p> <p>5.-> LOS ALUMNOS ILUMINARÁN UNA IMAGEN CARACTERÍSTICA DEL 15 DE SEPTIEMBRE. ¶</p> <p>¶</p> <p>ACTIVIDAD RECURRENTE: ¶</p> <p>TEMA: FESTEJO DEL DÍA DE MUERTOS. EL ALUMNO PARTICIPARÁ PIDIENDO CALAVERITA EN LA ESCUELA. ¶</p> <p>¶</p> <p>SECUENCIA DIDÁCTICA: ¶</p> <p>1.-> LOS ALUMNOS INVESTIGARÁN EN CASA QUÉ ES EL DÍA DE MUERTOS, CÓMO SE FESTEJA Y QUÉ LO CARACTERIZA. ¶</p> <p>2.-> EN EL SALÓN, SE ABORDARÁ LA INFORMACIÓN QUE ENCONTRÓ CADA ALUMNO. ¶</p> <p>3.-> LA DOCENTE AMPLIARÁ EL REFERENTE DE LOS ALUMNOS MOSTRÁNDOLES OBJETOS Y MÚSICA REPRESENTATIVA. ¶</p> <p>4.-> ENTRE TODOS, SE ADORNARÁ EL SALÓN POR MEDIO DE UNA OFRENDA. ¶</p> <p>5.-> LOS ALUMNOS ILUMINARÁN UNA IMAGEN CARACTERÍSTICA DEL DÍA DE MUERTOS. ¶</p> <p>¶</p>
--	--	--	---

EVALUACIÓN: LISTA DE COTEJO Y DIBUJOS SOBRE PLANO

TEMA 4. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

DIMENSIONES	HABILIDADES ASOCIADAS A LAS DIMENSIONES SOCIOEMOCIONALES	INDICADORES DE LOGRO	ORIENTACIÓN Y SECUENCIA DIDÁCTICA
AUTOCONOCIMIENTO	ATENCIÓN	RECONOCE CUANDO NECESITA ESTAR EN CALMA.	ACTIVIDAD PERMANENTE: DURANTE TODA LA JORNADA ESCOLAR, LA DOCENTE ESTARÁ ATENTA CUANDO UN ALUMNO PRESENTE IRRITACIÓN, DESPERACIÓN, ANSIEDAD O TRISTEZA. LA DOCENTE INTERVENDRÁ Y HABLARÁ CON EL MENOR PARA QUE INTENTE CALMARSE Y QUE RECONOZCA QUE NADA MALO PASA A SU ALREDEDOR.
	CONCIENCIA DE LAS PROPIAS EMOCIONES	RECONOCE LAS EMOCIONES BÁSICAS (ALEGRÍA, MIEDO, ENOJO, TRISTEZA) E IDENTIFICA CÓMO SE SIENTE ANTE DISTINTAS SITUACIONES.	ACTIVIDAD PERMANENTE: TODOS LOS DÍAS DESPUÉS DE PASAR ASISTENCIA, LOS NIÑOS EXPRESARÁN COMO SE SIENTEN ESE DÍA Y POR QUÉ SE SIENTEN ASÍ. COLOCARÁN UN IDENTIFICADOR EN LA CARITA QUE MÁS LOS CARACTERICE.
	AUTOESTIMA	IDENTIFICA Y NOMBRA CARACTERÍSTICAS PERSONALES: ¿CÓMO ES FÍSICAMENTE?, ¿QUÉ LE GUSTA?, ¿QUÉ NO LE GUSTA?, ¿QUÉ SE LE FACILITA?, ¿QUÉ SE LE DIFICULTA?	SECUENCIA DIDÁCTICA: 1. → LOS NIÑOS REFLEXIONARÁN EN CASA: ¿CÓMO ES FÍSICAMENTE?, ¿QUÉ LE GUSTA?, ¿QUÉ NO LE GUSTA?, ¿QUÉ SE LE FACILITA?, ¿QUÉ SE LE DIFICULTA? 2. → EN GRUPO SE COMPARTIRÁN LAS TAREAS. 3. → LA DOCENTE LES EXPLICARÁ A LOS
			ALUMNOS SOBRE LAS DIFERENCIAS HUMANAS Y EL ENRIQUECIMIENTO QUE GENERA LA DIVERSIDAD EN EL AULA. 4. → ASÍ MISMO, SE HARÁN NOTAR LAS FORTALEZAS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD DE CADA ALUMNO PARA SENSIBILIZAR ACERCA DE LA IMPORTANCIA DE BRINDAR Y RECIBIR APOYO POR PARTE DE TODOS.
	APRECIO Y GRATITUD	AGRADECE LA AYUDA QUE LE BRINDAN SU FAMILIA, SUS MAESTROS Y SUS COMPAÑEROS.	ACTIVIDAD PERMANENTE: EN TODOS LOS MOMENTOS DE LA JORNADA ESCOLAR, LA DOCENTE LES RECORDARÁ A LOS ALUMNOS ACERCA DE LA IMPORTANCIA DE LOS BUENOS MODALES PARA LA CONVIVENCIA.
AUTORREGULACIÓN	METACOGNICIÓN	EXPLICA LOS PASOS QUE SIGUIÓ PARA REALIZAR UNA ACTIVIDAD O PARA LLEVAR A CABO UN JUEGO.	ACTIVIDAD PERMANENTE: LA DOCENTE LE PREGUNTARÁ A CADA NIÑO QUÉ PASOS SIGUIÓ PARA TERMINAR UNA ACTIVIDAD QUE SE LE DEJÓ.
	EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES	RECONOCE Y NOMBRA SITUACIONES QUE LE GENERAN FELICIDAD, TRISTEZA, MIEDO O ENOJO.	ACTIVIDAD PERMANENTE: LA DOCENTE INTERVENDRÁ EN LOS MOMENTOS EN QUE LOS NIÑOS MANIFIESTEN TRISTEZA, ENOJO O MIEDO. SE LE PREGUNTARÁ QUÉ ES LO QUE TIENE, POR QUÉ SE SINTIÓ ASÍ Y QUÉ PODRÍA HACER PARA SENTIRSE BIEN.
AUTORREGULACIÓN	AUTOGENERACIÓN DE EMOCIONES PARA EL	RECONOCE QUÉ LO HACE SENTIRSE ALEGRE, SEGURO Y	ACTIVIDAD PERMANENTE: TODOS LOS DÍAS DESPUÉS DE PASAR

	BIENESTAR	FELIZ.	ASISTENCIA, LOS NIÑOS EXPRESARÁN COMO SE SIENTEN ESE DÍA Y POR QUÉ SE SIENTEN ASÍ. COLOCARÁN UN IDENTIFICADOR EN LA CARITA QUE MÁS LOS CARACTERICE.
	PERSEVERANCIA	LLEVA A CABO DISTINTOS INTENCOS PARA REALIZAR ALGUNA ACTIVIDAD QUE SE LE DIFICULTA.	ACTIVIDAD PERMANENTE: LA DOCENTE MOTIVARÁ A LOS ALUMNOS DURANTE TODA LA JORNADA ESCOLAR PARA QUE TERMINEN SUS ACTIVIDADES A PESAR DE LAS CIRCUNSTANCIAS.
AUTONOMÍA	INICIATIVA PERSONAL	RECONOCE LO QUE PUEDE HACER CON AYUDA Y SIN AYUDA.	ACTIVIDAD PERMANENTE: LA DOCENTE INTERVENDRÁ DURANTE TODA LA JORNADA ESCOLAR, PARA HACER CONCIENTE A LOS ALUMNOS SOBRE SU CAPACIDAD PARA REALIZAR UNA TAREA POR SÍ SOLOS O PARA SOLICITAR AYUDA CUANDO LA NECESITEN.
	IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y BÚSQUEDA DE SOLUCIONES	SOLICITA AYUDA CUANDO LA NECESITA.	ACTIVIDAD PERMANENTE: LA DOCENTE INTERVENDRÁ DURANTE TODA LA JORNADA ESCOLAR, PARA HACER CONCIENTE A LOS ALUMNOS SOBRE SU CAPACIDAD PARA REALIZAR UNA TAREA POR SÍ SOLOS O PARA SOLICITAR AYUDA CUANDO LA NECESITEN.
EMPATÍA	BIENESTAR Y TRATO DIGNO HAICA OTRAS PERSONAS	CUIDA SUS PERTENENCIAS Y RESPETA LAS DE LOS DEMÁS.	ACTIVIDAD PERMANENTE: LA DOCENTE ESTARÁ AL PENDIENTE DE QUE LOS ALUMNOS RESPETEN SUS

			PERTENENCIAS O MATERIALES Y LAS DE SUS COMPAÑEROS.
	CUIDADO DE OTROS SERES VIVOS Y LA NATURALEZA	PARTICIPA ACTIVAMENTE EN BRINDAR LOS CUIDADOS QUE REQUIERE ALGUNA PLANTA O ANIMAL A SU CARGO.	ACTIVIDAD RECURRENTE: UNA VEZ A LA SEMANA, LOS ALUMNOS SALDRÁN AL JARDÍN DE LA ESCUELA A REGAR LAS PLANTAS EN GRUPO, SE PLATICARÁ SOBRE LA IMPORTANCIA DE REALIZAR ESTA ACTIVIDAD.
COLABORACIÓN	INCLUSIÓN	CONVIVE, JUEGA Y TRABAJA CON DISTINTOS COMPAÑEROS, Y OFRECE AYUDA A QUIEN LO NECESITA.	ACTIVIDAD PERMANENTE: TODOS LOS DÍAS, LOS NIÑOS TENDRÁN DIVERSAS ACTIVIDADES DE JUEGO Y LA DOCENTE ESTARÁ AL TANTO DE LAS RELACIONES ENTRE LOS CHICOS PARA INCITARLOS A TRABAJAR EN EQUIPO, RESPETAR AL OTRO Y OFRECER AYUDA.
	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	PROPONE ACUERDOS PARA LA CONVIVENCIA, EL JUEGO O EL TRABAJO, Y RESPETA LOS ACUERDOS.	PRIMERA SECUENCIA DIDÁCTICA: 1. → EN GRUPO SE PREGUNTARÁ A LOS ALUMNOS SI CONOCEN QUÉ ES UN REGLAMENTO Y QUÉ CONTIENE. 2. → SE ABORDARÁ SOBRE LA IMPORTANCIA DE TENER UN REGLAMENTO EN EL AULA. 3. → EN CONJUNTO SE ELABORARÁ UN REGLAMENTO PARA LA SANA CONVIVENCIA. SEGUNDA SECUENCIA DIDÁCTICA: 1. → EN GRUPO SE DEFINIRÁ A UN RESPONSABLE PARA UNA ACTIVIDAD.

		<p>PUNTUAL· COMÚN· QUE· BENEFICIE· A· TODOS· POR· EJEMPLO· UN· RESPONSABLE· DE· VER· QUE· TODAS· LAS· SILLAS· ESTÉN· EN· SU· LUGAR·,· QUE· NO· HAYA· MATERIALES· TIRADOS·,· QUE· LAS· MOCHILAS· DEL· PERCHERO· ESTÉN· PUESTAS· CORRECTAMENTE·,· QUE· NO· HAYA· BASURA· TIRADA· EN· EL· PISO·,· ENTRE· OTROS·¶</p> <p>2. → EN· UN· MOMENTO· DE· LA· JORNADA· ESCOLAR·,· SE· PEDIRÁ· A· CADA· RESPONSABLE· QUE· ESTÉ· AL· TANTO· DE· SU· TAREA·¶</p>
--	--	--

EVALUACIÓN: LISTA DE COTEJO.

Observaciones

Las siguientes observaciones se realizaron tomando en cuenta la orientación y la secuencia didáctica de cada una de las planeaciones y los criterios descritos por Bassedas *et al.* (1998), considerando lo siguiente:

- Actividad general del grupo clase: Proceso de la actividad y las intervenciones del maestro y sus estrategias.
- Actividad del alumno: la interacción con el maestro y sus compañeros, además de la actitud hacia las actividades y la realización de éstas.

Actividades Permanentes

-Realizar canto de bienvenida con los alumnos: todos los días de la jornada escolar, los niños se dieron la bienvenida con una canción infantil, cada uno pasó de manera individual y conforme iban llegando a la escuela.

-Pasar lista: todos los días, al inicio de la jornada escolar, los niños pasaron lista en el tablero adaptado. Se recordaron los días de la semana y las nociones: ayer, hoy y mañana.

-Identificar su estado de ánimo en el semáforo de las emociones: todos los días después de pasar asistencia, los niños expresaron como se sentían ese día y por qué se sentían así. Colocaron un identificador en la carita que más los caracterizaba.

-Realizar ejercicios de convivencia: jugamos “la papa caliente”, los niños bailaron solos o en parejas y bailaron tocando instrumentos por todo el salón. Todos los días, los niños tuvieron diversas actividades de juego. La docente y yo, estuvimos al tanto de las relaciones entre los chicos para incitarlos a trabajar en equipo, respetarse el uno al otro y ofrecerles ayuda.

-Cuidar comportamiento de alumna con problemas de autocontrol: durante toda la jornada escolar, la docente y yo estuvimos atentas cuando un alumno presentaba irritación, desesperación, ansiedad o tristeza. La docente y yo intervenimos, se trataba de controlar a la menor para que intentara calmarse y que reconozca que

nada malo pasa a su alrededor. Al no calmarse, se le llamaba al psicólogo del CAM #25.

-Todos los días los niños escuchaban cuentos que se les leía en voz alta o audio cuentos. Ellos elegían el cuento a escuchar. Al finalizar se hacía un ejercicio de comprensión lectora grupal, que principalmente consistía en que los niños dijeran que les había gustado más del cuento:

- Tertulia literaria: pulgarcito.
- Tertulia literaria: el pájaro de oro.
- Tertulia literaria: las doce princesas bailarinas.
- Tertulia literaria: los niños de oro.
- Tertulia literaria: la chica junto al pozo.

-Lavar las manos y cuidar del aseo personal de cada uno de los niños.

-Cuidar, apoyar y llevar a los niños mientras comen y a la hora del recreo.

-Apoyar a los alumnos para que vayan por sus mochilas a sus respectivos lugares.

-El alumno siempre recogía sus materiales del salón, siguiendo indicaciones de ubicación espacial: a la derecha, a la izquierda, arriba, abajo, en el mueble de plástico, entre otros.

-Todos los días los alumnos se lavaron sus dientes después del comedor.

-Todos los días los alumnos se lavaron sus manos antes de comer, después de ir al baño y después alguna actividad en la que se mancharan las manos.

-En todos los momentos de la jornada escolar, la docente les recordó a los alumnos acerca de la importancia de los buenos modales para la sana convivencia.

-La docente intervino en los momentos en que los niños manifestaban tristeza, enojo o miedo. Les preguntaba qué es les pasaba, por qué se sentía así y qué podía hacer para que se sintiera bien.

-La docente y yo, motivábamos a los alumnos durante toda la jornada escolar para que terminaran sus actividades a pesar de las circunstancias: a las alumnas que necesitaban apoyo total, se hacía la actividad guiando sus manos.

-La docente y yo intervenimos durante toda la jornada escolar, para hacer consiente a los alumnos sobre su capacidad de realizar una tarea por sí solos, desplazarse por sí mismos o para solicitar ayuda cuando la necesiten.

-La docente estaba pendiente de que los alumnos respetaran sus pertenencias, los materiales y las de sus compañeros.

Actividades Recurrentes

-Actividad: ir a la biblioteca escolar para que la profesora les lea un cuento a los niños: una vez a la semana se hizo una visita a la biblioteca escolar. Los niños buscaron los libros que deseaban que se les leyera en voz alta. Después se hacía un ejercicio de comprensión lectora al terminar de leer cada uno de los cuentos.

-Una vez a la semana, los niños elaboraron un dibujo y pintaron una adaptación de un personaje de su cuento favorito:

- Actividad: Después de que la profesora leyó el cuento de “la estrella dorada”, se rellenó una estrella adaptada con limpiapipas, de piedras y corcho.

-Simulacros escolares: se les dio información a los niños acerca del porque se tienen que hacer éstos simulacros.

-Honos a la bandera.

-Activación física.

-Fiestas patrias: los alumnos no participaron con bailable, pero hubo un convivio escolar, se adornó el salón con objetos representativos y se iluminó una imagen característica del 15 de septiembre:

- Los alumnos pegaron cuadritos de papel crepe con pegamento en barra en un dibujo de china poblana y un charro.

-Actividad de día de muertos: los niños pidieron calaverita en todos los salones del INNCI. Junto con la maestra se acomodaron materiales para que los niños conocieran y pusieran la ofrenda en salón.

-Actividad: los niños rellenaron con diferentes semillas una clavera adaptada con limpiapipas, para el periódico mural.

-Poner, junto con la maestra, el periódico mural del área de preescolar.

-Una vez a la semana, los alumnos salieron al jardín de la escuela a regar las plantas en grupo y se platicaba sobre la importancia de realizar esta actividad.

-Junta con los padres de familia para entrega de calificaciones.

-Juntas de consejo.

-Jugábamos con los niños pato- ganso.

Secuencias didácticas

-Durante toda la semana los niños realizaron diversas actividades que tenían que ver con el seguimiento de trazos en relieve o en tinta en sus cuadernos o en hojas ledger adaptadas con trazos hechos con limpiapipas:

- Actividad: realizar ejercicio con pinturas, se hizo un círculo de un color con la mano derecha, girando hacia ese lado. Y después con la mano izquierda.
- -Actividad: reconocer derecha, izquierda, arriba y abajo.
- -Actividad: se dieron indicaciones a alumna para que siguiera camino hecho de limpiapipas con pintura (de izquierda a derecha).

-Durante toda la semana los niños se familiarizaron con el sonido y el trazo/escritura de las vocales o la ubicación de las posiciones del signo generador según sea el caso:

- Realizar actividades pre-Braille: los niños separaron objetos en derecha-izquierda y picar con un punzón.
- Escritura de las sílabas en braille para alumna.
- Actividad: iniciación a la escritura en tinta con alumna.

-Una vez a la semana, los niños realizaron actividad gráfica sobre una cartulina o sobre mesa que implique el movimiento de cada una de sus manos según la indicación que se le dé.

- Separaron dos objetos diferentes en derecha e izquierda.
- Juntaron bloques con los niños e hicieron una torre.
- Hicieron encajar pijas por pares y piezas de plástico.

-Cada niño trabajó con una bandeja y con material didáctico de plástico: se les pedía a los alumnos que contaran los objetos según la indicación que la maestra daba (del 1 al 5, del 1 al 10 o del 1 al 20 según el caso).

-En un plato rectangular con una división en el centro se colocaron del lado izquierdo el número del 1 al 10, según correspondía, y se le pedía al niño que lo reconociera

mediante el tacto o de manera visual. Y del lado derecho del plato se colocaba la cantidad adecuada con diferentes objetos.

-Se les dio a los niños figuras geométricas trazadas en el cuaderno para que las pintara por dentro, por fuera, el contorno o que las pique con punzón.

-A cada niño se le dio una memoria de figuras geométricas en relieve y a colores para que buscaran el par de cada figura geométrica según la indicación.

-Actividad de “los animales”:

- Se les presento a los alumnos diferentes animales de plástico y peluche que viven en el zoológico.
- Se les presento a los alumnos diferentes animales de plástico y peluche que viven en el mar.

En el aula, cada alumno expuso la información que encontró en casa, la maestra explico cuáles son estos animales, qué los caracteriza y cuáles son sus sonidos (para esto se ocuparon audios).

-Actividad “las estaciones del año”:

- Actividad de otoño: los niños recogieron hojas secas en el patio principal del Instituto para hacer un arbolito con hojas secas y pompones.

Cada alumno investigó en casa cuáles son las estaciones del año, qué las caracteriza y acudieron a la escuela con un objeto representativo de cada estación. Se presentaron las tareas, complementando las ideas.

-Actividad “cuidado de la salud”, lavado de dientes y de manos:

- Los niños investigaron en su casa qué material se necesitaba y qué pasos se realizaban para lavarse los dientes y las manos. Llevaron objetos representativos en relación con estos hábitos, la docente retomo todos los elementos que los alumnos expusieron acerca de estos hábitos y en conjunto se elaboraron dos láminas informativas que se pegaron en el salón y en el baño de preescolar.

-Actividad “Alimentación saludable”, las frutas y verduras, los cereales y las semillas, los alimentos de origen animal, alimento chatarra, alimentación saludable:

- Se les dio a tocar a los niños las frutas, las verduras, los cereales, las semillas, los alimentos de origen animal y los alimentos chatarra. La docente

los describía, les hablaba de su forma, tamaño, textura, olor y sabor. Se hizo reflexionar a los alumnos sobre la importancia de comer balanceadamente en el desayuno para que comiencen a cambiar o mejoren sus hábitos alimenticios.

- Se les dio a los alumnos conocer diferentes cereales y semillas para después pegarlos en una hoja de opalina tamaño oficio.

-Actividad de “la basura”:

- -Actividad: se les mostro a los niños los diferentes tipos de basura (botes, latas, frascos, aluminios y cascaras de frutas).
- Los niños escucharon la canción de “el señor de la basura” para después platicar de que se trataba la canción.

Cada alumno expuso la información que encontró, la maestra complementó esta información y se juntaron los objetos para en conjunto pedirles a los niños que clasificaran la basura en orgánica e inorgánica por medio de dos botes de plástico.

-Actividad: se hizo un ejercicio de germinado en el patio de la escuela. Se les pidió a los papás de los niños llevar el material necesario para hacer germinar un frijol. Posteriormente, los niños llevaron un cartel de cómo hacer un germinado y lo expusieron a sus compañeros.

Actividades extra

-Acompañamiento con los niños en las actividades de educación física

-Apoyo en el club de música

- Cantamos con los niños para que reconozcan las partes de su cuerpo.

-Realizamos adaptaciones en los trabajos de una de las alumnas del salón

-Realicé una lotería adaptado para jugar en clase con los niños

-Salón multisensorial (fina): mostrábamos a los alumnos diferentes texturas y relieves, les dimos diferentes figuras y laberintos para que los armaran y jugaran con ellos

-Salón multisensorial (gruesa): en el salón de las colchonetas los alumnos seguían un circuito de colchonetas, pasaban por el túnel de tela y jugaban en la casita de plástico.

-Actividad: los niños moldeaban plastilina e hicieron figuras que la profesora les decía.

-Apoyaba a la profesora de educación física durante su clase

-Realizábamos actividades para que alumna con baja visión se lleve de tarea.

-Actividad: mostrábamos abecedario con relieve y letras en braille. Así como les mostrábamos objetos que empiezan con la misma letra.

Para complementar lo anterior, puede verse el diario de campo (Anexo 4) que realicé mientras estaba en el CAM, en éste se muestran algunas de las sesiones de clase que tuve con los niños, a manera de ejemplos, no se pusieron todos los días ya que son muchas semanas y sólo se muestran las clases que describen cómo se realizaban las clases con los pequeños.

A modo de cierre

Estas actividades descritas fueron los ejercicios que se trabajaron en el trimestre con los niños, esto muestra que, durante el tiempo que estuve trabajando con ellos se logró cumplir con todos los temas y proyectos que se pretendían al inicio del ciclo. Cada una de las planeaciones fueron desarrolladas de manera correcta y con los Ajustes Razonables pertinentes para aquellos alumnos a los que se les dificulta un poco más hacer las actividades por sí mismos, a ellos también se les hacía participar, con nuestra total ayuda, esto, para que no se quedaran sólo sentados en el salón de clases. Todo esto para que los niños tuvieran los aprendizajes esperados.

Principales resultados obtenidos

En esta parte se hablará sobre los principales logros que los alumnos tuvieron al finalizar el trimestre. Dichos resultados tienen que ver con la convivencia entre ellos y el avance cognitivo que tuvieron durante el trimestre, principalmente.

Mateo.

Como bien se describió, su comunicación era buena, ya que lograba expresarse y formulaba sus dudas de manera correcta, al final del trimestre logró desenvolverse, jugar y platicar más con todos sus compañeros de clase y ya no se enojaba porque sus compañeras le hablaban.

En cuando al braille, logró y reconocer bien las posiciones del signo generador, picaba con el punzón y empezaba a reconocer las posiciones de las vocales en braille.

De igual manera logró contar del uno al quince sin equivocarse, así como también logró realizar sumas y restas simples con ayuda de la profesora y mía.

Sigue mostrando interés por saber qué es lo que sucede a su alrededor, y, aunque sabe en donde se encuentran ubicadas las cosas en el salón de clase, sigue mostrando miedo al querer acercarse a ellas, por lo que necesita apoyo. También está aprendiendo a reflexionar y a describir con sus propias palabras las experiencias vividas en su entorno, tanto en su casa como en la escuela, la maestra trata de que el alumno reflexione sobre lo que pasa en su vida diaria escolar y lo sepa expresar con sus palabras.

También, el alumno logró desenvolverse de manera correcta con otras personas y poco a poco interactuó más con sus compañeros en el salón de clase, jugó y se dejó guiar un poco más por ellos.

Al finalizar el trimestre el alumno comprendió. Con base en repetitivos estímulos y refuerzos, que dar pellizcos y manotazos a los demás estaba mal, y poco a poco dejó de hacer.

Para la clase de educación física y actividades físicas con él, se trabajó desde casa y en la escuela, para que el alumno ya no tuviera miedo al realizar ejercicios físicos. En su casa, sus papás optaron por meter a Mateo a una clase extraescolar de natación (recomendación de la profesora de educación física y de la maestra de clase).

Juan

El alumno pasó rápidamente a la escritura en regleta (de tamaño grande) y punzón para aprender las letras del abecedario, así como también aprendió a escribir silabas fáciles.

De igual manera, el alumno trabajó junto con la maestra para organizar objetos de diez en diez y separar objetos con sus iguales, insertar objetos en agujetas o listones, actividades que le costaban un poco de trabajo y le denotaban un poco de frustración cuando no lo lograba realizar correctamente.

Juan siguió mostrando el mismo entusiasmo al explorar las áreas y el querer saber cómo es el lugar en el que nos encontramos, ya sea dentro del salón o yendo de paseo al patio principal de la escuela, dando como resultado, que el alumno lograra identificar por sí mismo en donde se encontraban las cosas dentro y fuera del salón de clases.

Sara

Sara es una alumna que es muy independiente e inteligente, por lo que su avance cognitivo no se vio rezagado. La profesora ha trabajado con ella para que pueda leer y escribir en braille por sí sola, razón por la que Sara logró escribir palabras cortas en braille con una regleta (grande) y un punzón.

De la misma manera, la alumna logró tener buenas capacidades para el pensamiento matemático y poco a poco se va aprendiendo a contar del uno al

cuarenta. Para la separación de los objetos con sus iguales ya no necesita apoyo y lo hace cada vez más rápido, no le cuesta trabajo.

Aunque la alumna siguió igual de curiosa, poco a poco fue aprendiendo a no ignorar las reglas de la profesora y a hacer caso cuando se le negaba agarrar algunos objetos del salón que le dio la maestra y yo ocupábamos (pistola de silicón o tijeras).

Se trabajó un poco con Sara para que empezara a jugar con todos los alumnos a la hora del recreo ya que sólo prefería jugar con dos de sus compañeros, de igual manera se le insistía en que prestara sus cosas, así como el compartir algunos materiales que llevaba al salón.

Noemí

La alumna continuó trabajando con ejercicios pre braille, reconocimiento de texturas, así como aprender los puntos del signo generador, y picar (con una regleta grande) y punzón, los puntos que la profesora le pedía. A la alumna se le dificultaba un poco realizar los ejercicios sola, por ello, la profesora o yo, le apoyábamos.

En cuanto al pensamiento matemático, se trabajó para que la alumna pudiera contar del uno al treinta, pero es una alumna muy tímida por lo que lograba contar hasta treinta cuando ninguno de sus compañeros le ponía atención.

También necesitó apoyo para agrupar objetos con sus iguales, enumerarlos y para resolver ejercicios fáciles de suma y resta.

De igual manera, Sara fue aprendiendo a desenvolverse mejor con sus compañeros, pues a la hora del recreo ya jugaba con ellos y pedía estar con ellos. Ya no presenta conductas negativas hacia sus compañeros y siguió manejando de manera correcta sus emociones dentro del aula.

Evelin

Es una alumna que llegó con buenos avances cognitivos, no muestra tener ningún tipo de rezago.

A lo largo del trimestre continuó trabajando con actividades para conocer texturas, así como realizó actividades para reconocer los diferentes puntos del signo generador y aprendió a picar (con una regleta grande) y punzón, los puntos que la profesora le pedía.

En el pensamiento matemático, aprendió a contar del uno al veinte, realizaba ejercicios de suma y resta, y separaba los objetos con sus iguales, siempre con un poco de ayuda.

La alumna sigue disfrutando explorar lo que hay a su alrededor y va aprendiendo a moverse por el salón y el patio de juego por sí misma. Desde el inicio se desarrolló de manera correcta con los niños de la clase, jugó con ellos y platicaba muy bien con ellos.

Solamente se trabajó con ella el que ya no caminara solo con las puntas de los pies, se le repetía tanto en su casa como en la escuela que apoyara toda la planta del pie para que así se fuera acostumbrando a caminar bien.

Clara

Desde que conocí a Clara, mostraba tener un rezago cognitivo muy notorio ya que no tuvo los mismos avances que sus compañeros, ella no habla, no contesta lo que uno le pregunta y le cuesta trabajo caminar por sí misma. Puedo afirmar que la alumna tiene problemas intelectuales que tienen que tratarse con un especialista.

Dado a lo anterior, sólo pude notar un poco de avance en su desarrollo personal y social, puesto que ya lograba reconocer mi voz y se iba conmigo para llevarla hacia el salón de clase, esto sin que ella se pusiera a llorar y se alterara porque la dejaban en la escuela, acciones que realizaba muy seguido.

Sin embargo, la alumna llegó a faltar a la escuela, razones por las que el avance que se realizó se fue abajo, como también el manejo de sus emociones dentro del aula, ya que las alteraciones se fueron agudizando. Asimismo, dejó de asistir a la escuela, dejando incompleto su avance y retrasando más su avance cognitivo.

Lisbeth

La alumna mostraba tener un rezago cognitivo muy notorio, pero diferente al de Clara, tampoco muestra tener los mismos avances que sus compañeros y puedo afirmar que la alumna tiene algún problema cognitivo que tiene que tratarse con un especialista. Y, aunque la alumna camina y se desplaza por sí misma, puedo notar que no lo hace con un fin en específico.

De lo anterior, puedo destacar un avance en su desarrollo personal y social, ya que con base de refuerzos en el salón la alumna ya no mordía a sus compañeros. Y los ejercicios que se realizaban con ella eran principalmente de tacto y cuidando que no se metiera los materiales a la boca.

Diana

Es una alumna que es muy independiente e inteligente, por lo que su avance cognitivo no se ve rezagado. La profesora ha trabajado con ella para que pueda leer y escribir en tinta por sí sola, razón por la que sus actividades son diferentes a las actividades de sus demás compañeros.

De modo que, la alumna aprendió a escribir en tinta palabras sencillas con las sílabas que vio a lo largo del trimestre, así como también logró escribir diferentes números. Siguió igual de interesada por saber qué es lo que sucede a su alrededor

La alumna también mostró un avance en su desarrollo personal y social puesto que logró tener un poco de confianza con las personas que conocía en la escuela y ya

no se mostraba tímida ni seria con ellos. También empezó a guiar y llevar a sus compañeros de un lado a otro.

Sobre la estrategia general de trabajo

La estrategia general que habitualmente se lleva a cabo en el CAM #25, en el grupo de tercero de preescolar con la profesora titular Adriana Leyva, la considero como un trabajo integral que tiene como punto de partida el programa de estudios de tercero de preescolar. La analizo como una labor que identifica aspectos mucho más específicos y que tienen que ver con el desarrollo de habilidades de cada uno de los niños, considerando la problemática visual que cada niño representa y que se relaciona con el aprendizaje de la lectoescritura, con el aprendizaje de las matemáticas, con actividades psicomotoras y otras actividades que están muy bien integradas y bien articuladas.

Por un lado, puedo ver que las clases se basan en una concepción lúdica puesto que las diferentes actividades realizadas, fueron creadas en un ambiente de armonía entre los alumnos, se divirtieron y estuvieron inmersos en su proceso de aprendizaje. Tomando en cuenta su edad, participan activamente y realmente la diversidad de actividades les permite participar sin restricciones. Además, hay una parte en donde el objetivo de fortalecer una serie de habilidades particulares, que se pueden considerar como actividades recurrentes o permanentes. Por ejemplo, las actividades que se mostraron anteriormente como el pase de lista, el calendario, deslizarse por sí solos, refuerzan ciertos comportamientos necesarios para que los alumnos se habitúen a realizarlas, en este caso en el contexto escolar, pero que también podría servirles en otro contexto.

De igual manera, según la temática que se aborda durante todo el trabajo, podemos encontrar la diversificación tanto metodológica como de las temáticas. Esta combinación es interesante ya que permite apreciar los avances donde los niños participan contentos, les gusta ir a la escuela, las problemáticas no son complejas, los avances son significativos y con el apoyo de actividades como educación física,

música e ir a los salones de motricidad, los alumnos no siempre están metidos todo el día en el salón de clase haciendo las mismas cosas.

Hablando del contexto escolar, puedo decir que es muy favorable por los espacios que hay, pero principalmente por el ambiente de aprendizaje, ya que permite que los alumnos se vinculen y se comuniquen sin problema, tiene muchos recursos a su disposición y el trabajo que la maestra realiza implica actividades variadas haciendo que todo sea más ameno y que los niños no estén todo el día haciendo lo mismo, como se pudo observar anteriormente. Dependiendo del objetivo de la clase y de la temática, los niños pueden hacer cosas fuera de la rutina, sin la rigidez que otras escuelas o CAM tienen en su currículo.

También se puede observar que la evaluación se basa principalmente en la apreciación del desarrollo de todas las habilidades de los niños, de sus adquisiciones. Esta es una forma menos tradicional de valorar sus logros y sus avances, en cuanto al conocimiento y en cuanto al desarrollo de sus aprendizajes y habilidades concretas, haciendo que los alumnos vayan avanzando a su propio ritmo y sin ningún tipo de presión.

En este sentido considero que la experiencia del CAM da la oportunidad de que los niños encuentren un ambiente favorable para el desarrollo de su aprendizaje y habilidades específicas.

Y, por otro lado, pensando en la forma que trabaja éste CAM, me doy cuenta que los alumnos van adquiriendo una serie de habilidades y conocimientos que favorecerán su proceso de inclusión educativa en la escuela regular, pues se puede apreciar que los estudiantes se encuentran en una etapa preparatoria que es de gran ayuda para que ciertos alumnos cuenten con más posibilidades para ir a una escuela regular, ya que cuando lleguen a estar ahí, llegan con todos los recursos en relación con un manejo más independiente para afrontar los retos de la cotidianidad de una escuela común, y en relación con el aprendizaje. Estos puntos de vista son muy positivos, pues en el aspecto de la IE se puede notar una oportunidad para éstos

alumnos puesto que ellos son los agentes activos de la sociedad con derecho a participar plenamente en ella, teniendo la oportunidad de seguir estudiando y llegar a ser profesionistas.

CONCLUSIÓN

La experiencia de trabajo con niños que presentan discapacidad visual, ha sido de mayor trascendencia, debido a que representó una oportunidad de conocer un ámbito de trabajo distinto por la naturaleza de esta condición de discapacidad y por la edad de los niños con los que trabajé, de cuatro y cinco años de edad. Representó un reto ya que por un lado sentí un gran afecto hacia ellos y a la vez estaba nerviosa al no saber cómo debía tratarlos. Tampoco sabía cómo hablarles, darles indicaciones, así como no sabía en qué podía o no apoyarlos, pero yo siempre quería estar pendiente de sus necesidades, particularmente por el temor de que tropezaran entre ellos, o que se golpearan en la pared o con el mobiliario del salón de clase. Los tomaba de la mano y trataba de guiarlos a donde quisieran ir.

Estos temores y preocupaciones al dar inicio en mi trabajo en el CAM se fueron transformando en la medida en que la maestra se percató de mis preocupaciones y me recomendó que tenía que dejar que los niños por sí solos fueran descubriendo su entorno. Es un principio pedagógico que se aplica en la educación de los niños con discapacidad visual. En consecuencia, empecé a ver cómo la maestra les llamaba y dejaba que los niños hicieran las cosas solos, incluso estar en el recreo jugando, corriendo, subiéndose a los columpios, estar en la alberca de arena y de pelotas.

Esta experiencia constituyó un aprendizaje como pedagoga, pues es necesario aprender que la atención temprana de los niños es la mejor estrategia para que vayan superando desde pequeños las limitaciones que les impone una determinada discapacidad. En este sentido, es conveniente usar material visual adecuado y técnicas para aprovechar los restos visuales que el alumno posee; igualmente hay que realizar una orientación y apoyo a los alumnos, a las familias, así como mantener contacto con otros expertos que los atienden dentro y fuera del aula. En otras palabras, los profesionales tienen que ser formados para que puedan trabajar con los niños que presentan alguna discapacidad visual y de esta manera fortalecer

sus capacidades y permitirles integrarse a su entorno, sin temores y con recursos suficientes para ir superando las barreras que el propio entorno les impone.

También tuve la oportunidad de aprender que los niños con discapacidad visual son y siguen siendo infantes que quieren ir aprendiendo, son curiosos y les interesa saber qué es lo que pasa a su alrededor. No porque carezcan del sentido de la vista están imposibilitados de realizar distintas actividades. Se les habla de la misma manera que un niño cualquiera y ellos entienden de la misma manera que éste. Igual pude notar que tienen una excelente retención de sonidos pues todos los alumnos reconocían a todos los profesores de la escuela por su voz, e incluso a mí me llegaron a reconocer y no solo los pequeños de preescolar, sino los alumnos más grandes que había en el colegio, cosa que me hizo sentir dichosa ya que no sólo tuve buena convivencia con los pequeños de mi salón, sino que me dediqué a conocer a los demás alumnos de la escuela cuando salía de mi horario del servicio social. Me percaté de los buenos vínculos de confianza que se promueven en la institución (profesores– alumnos), esto, a los niños con discapacidad visual, les permite afrontar con seguridad la vida cotidiana y sus retos.

Comprendí que todos los niños con ceguera y debilidad visual tienen un gran potencial educativo que hay que saber desarrollar, desde la primera infancia principalmente, priorizando los objetivos y contenidos correspondientes a su edad y a su nivel de escolarización, encaminándolos a los aprendizajes que les permitan vivir su vida de manera independiente y con una alta autoestima, cuestiones que forman parte de los principios más importantes que la educación inclusiva promueve. Es necesario que estos alumnos participen en la construcción de sus propios conocimientos y darles la oportunidad de vivir experiencias diversificadas en relación con el aprendizaje escolar, así como el que se vincula a la vida cotidiana. Es indispensable confiar en ellos para que así reciban una adecuada estimulación y presenten un elevado potencial de aprendizaje. No debe haber limitaciones que restrinjan ese potencial en aras de protegerlos de las contingencias del medio en el que se desenvuelven.

A nivel personal, puedo destacar que la recopilación y estructuración de los datos me ha permitido estar al tanto y ampliar mis conocimientos sobre programas diseñados para cubrir las necesidades educativas de estos alumnos. Así como conocer las nuevas tecnologías adaptadas para los niños, ya que cada vez son más importantes en el ámbito educativo, pues además de resultar atractivas para ellos, permiten fortalecer todo tipo de aprendizajes.

Como estudiante de Pedagogía, puedo destacar la importancia de que los estudiantes conozcan los diferentes escenarios educativos por medio de la investigación de campo con base en la metodología del estudio de casos, ya que de esta manera se puede reconocer directamente cómo es que se desenvuelve una situación compleja que es de nuestro interés. Destaco aquí la necesidad de ampliar el espectro de las materias que permiten estar en los escenarios reales donde se viven distinta clase de experiencias educativas, es decir, salir al campo, pues en la licenciatura hay un exceso de materias de carácter teórico, lo cual implica un desequilibrio en nuestro proceso de formación.

También he sido consciente de la importancia que tiene el trabajo en equipo, por parte de los profesores en la educación de estos pequeños. Sin embargo, en el Instituto no hay un trabajo de equipo como tal, puesto que las profesoras trabajan independientemente y pude notar, que, si las otras profesoras no son de su agrado, no trabajan con ellas, como también pude notar que involucran a los niños en esta situación puesto que no los dejaban jugar con los alumnos de la profesora que no les agradaba, acciones que no deberían existir pues reflejan una falta de profesionalismo. Me queda claro que las profesoras deben ser un ejemplo para los alumnos, pues ellos se percatan cuando existen tensiones, así como cuando están en buenas manos. Por esta razón es importante que estos docentes aprendan a convivir y a trabajar en equipo ya sea por asesorías, orientaciones y acompañamiento por parte de otros docentes y directivos de educación básica, compartiendo su propia experiencia y generando espacios para el aprendizaje y superación profesional.

A nivel académico puedo decir que la Educación Inclusiva en el CAM #25 se orienta fundamentalmente a tratar de brindar atención escolarizada a los niños y jóvenes con ceguera y discapacidad múltiple. Esta última, siempre y cuando los niños sean diagnosticados con ceguera y debilidad visual, es decir discapacidad visual con comorbilidad de otra discapacidad. Sin embargo, el modelo de Educación Inclusiva en este instituto no es totalmente satisfactorio puesto que la Inclusión, busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños con diferentes discapacidades, así como vulnerabilidades y exclusiones sociales, pero en el caso de este CAM las profesoras pueden tener niños con ceguera y otra discapacidad, haciendo que las maestras y niñeras atiendan las necesidades que cada uno de éstos niños tienen de manera individualizada, no incluyéndolos en todas las actividades que se realizan en el CAM, es decir, no tienen la oportunidad de convivir con otros niños con y sin discapacidad. Por lo tanto, más que tener una Educación Inclusiva en el CAM, para mí, queda mejor descrita como una institución de Educación Especial puesto que en esta institución se favorece principalmente a los alumnos con Necesidades Básicas de Aprendizaje, que en este caso son los que presentan ceguera y debilidad visual principalmente.

De esta forma podría decirse que el CAM es una escuela especial que prepara a los niños con discapacidad visual mediante la propuesta de lograr las mismas situaciones de atención para el desarrollo de una vida lo más normal posible. Así pues, si los niños son capaces de desarrollar un nivel cognitivo y físico como los niños de las escuelas regulares, podrán ser incluidos, si los docentes y los padres de familia así lo quieren, a una escuela regular para tener una Inclusión en este tipo de escuelas. De forma contraria y al no lograr un buen nivel cognitivo, éstos niños siempre estarán recibiendo una educación especial en otro tipo de CAM o en otra institución similar, sin poder ser transferidos a una escuela regular ya que no van a ser considerados como aptos.

Así, para que haya una verdadera Educación Inclusiva dentro del CAM, hablamos de tener a grupos vulnerables y no sólo a niños con discapacidad visual, se busca

incluir a niños pobres, trabajadores, población rural, de alguna etnia, entre otros. Esto con el fin de que todos los alumnos adquieran conocimientos y no sólo desarrollen habilidades sino actitudes y hábitos que favorezcan el crecimiento de los individuos al pasar de un estado de dependencia a uno de independencia mental, física, emocional y social.

Habrá que analizar con el mayor interés cuál es la función que los CAM cumplen dentro del sistema, si nos guiamos por las premisas de una educación inclusiva. De qué manera responden a la exigencia de brindar una educación de calidad a todos los alumnos que garantice el pleno desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes de sus alumnos. A mi juicio es un tema inevitable.

REFERENCIAS

- Aguilar, Guadalupe y Estrada, Karina (2011). "Intervención Educativa en el aula de preescolar para facilitar la transición de la escuela especial a la regular de una niña de 4 años que presenta ceguera". México: Universidad Pedagógica Nacional. Tesis para obtener el grado de licenciada en Psicología Educativa.
- Ainscow, Mel. (2005). "El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva". En: *Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*. Madrid, España: UAM.
- American Psychiatric Association (2014). "Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5". Arlington, Va: APA.
- Aquino, S.; García, V.; Izquierdo, J. (2012, julio-diciembre). "La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso". En: *Revista SciELO*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. No. 39. [Recuperado el 12 de agosto de 2019 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200007].
- Bassedas, E., *et al.* (1998). "Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico". España: Paidós.
- Booth Tony y Ainscow M (2011). "Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares". Madrid: FUEM.
- Bueno, M. y Toro, S. (1994). "Deficiencia visual. Aspectos psicoeducativos y educativos". Málaga: Aljibe.
- Bueno, M; Espejo, B; Rodríguez, F. y Toro, S. (1999). "Niños y Niñas con baja visión: Recomendaciones para la familia y la escuela". Málaga: Aljibe.
- Cabrera, M. (2008, octubre). "Discapacidad visual". En: *Revista de Integración e Inclusión Educativa*. México: Centro de Estudios Superiores en Educación Xalapa- Veracruz, núm. 1, pp. 1- 14.

- Candia, S. (2009). "Biología 3M". [Recuperado el 19 de febrero de 2019 de: <http://biol3medio.blogspot.com/2009/08/bastones-y-conos.html>]
- Capítulo III (2013). "Antecedentes sobre la capacidad". [Disponible en: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ledf/gomez_m_v/capitulo3.pdf].
- Carmona, A., *et al.*, (2011). "Instructor de Braille. El código Braille". [Recuperado el 19 de febrero de 2019 de: <http://instructorbraille.blogspot.com/>]
- Castillo, A. (2015). "Discapacidad visual UDELAS". [Recuperado el 19 de Febrero de 2019 de: <http://edespecial3an.blogspot.com/2015/04/blog-post.html>]
- Chávez, G. y Flores, M. (1988). "Estudio preliminar en el autoconcepto entre ciegos de nacimiento y personas con ceguera adquirida". México: Universidad Nacional Autónoma de México. Tesis para obtener el grado de licenciatura en Psicología.
- CINETEC, (2014). "Matexlminuto: El Abaco". [Recuperado el 15 de febrero de 2019 de: <https://www.cientec.or.cr/articulos/matex1minuto-el-abaco>]
- Cook, T.D. y Reichardt (1986). "Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa". Madrid: Morata.
- Doré R., Wagner y Brunet, J. (2002). "Integración Escolar". México: Pearson educación.
- Facebook. (2019). "Mi mundo en Braille". [Recuperado el 29 de septiembre de 2018 de: <https://www.facebook.com/s.braille/photos/a.1579613255676618/1963298423974764/>]
- Fernández, J. (30 de mayo de 2009). "Historia, discapacidad y valía". [Recuperado el 12 de agosto de 2019 en: <https://incluidos.wordpress.com/2009/05/30/historia-discapacidad-y-valia/>].
- Frola, P. (2004). "Un niño especial en mi aula". México: Trillas

- Galán, M. y Echeita, G. (2011). "La atención al alumnado con necesidades educativas especiales". En: Martín, Elena y Mauri, Teresa (coord.) *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. España: Grao. vol. 1, Núm. 15, pp. 127- 142.
- Galván, Alejandra (2009). "La intervención orientadora, en la atención a las personas con debilidad visual y ceguera de CRECIDEVI". México: Universidad Pedagógica Nacional. Tesina para obtener el grado de licenciada en Pedagogía.
- González, E. (1999) (coord.). "Necesidades Educativas Especiales. Intervención Psicoeducativa". España: ED.
- Graneros, O. (ca. 2010). "De la Integración a la inclusión: una educación para todos". En: *Foro de consulta nacional para la revisión del modelo educativo*. México: SEP. [Recuperado el 21 de septiembre de 2019 en: <https://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid=c6468811c55249d7dd337316b355?nombre=20102delaintegracionaala+inclusion.pdf>]
- Guajardo, Eliseo (2004, septiembre). "A Diez Años de la Declaración de Salamanca". En: *Revista de la UAEM*. Cuernavaca, Morelos: UAEM.
- INEGI (2013). "Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010". México: INEGI.
- Ipland, J. y Parra, D. (2009). "La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión". [Recuperado el 12 de agosto de 2019 en: : <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2962673.pdf>].
- Leyva, A (2014). "El impacto del sistema educativo mexicano para una generación de adolescente con ceguera y baja visión focalizada en el Distrito Federal". UNAM, México. Tesina para obtener el grado de licenciada en Pedagogía.
- Lobera, J. (2011) (Comp.). "Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica". México: SEP- CONAFE.

- Londoño, Olga; Maldonado, Luis y Calderon Liccy (2014). "Guía para construir estados del arte". Bogota: Icaank. [Recuperado 15 Nov del 2017 de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf].
- López, S.; García, L. y Torres M. (2014). "Aprender mediante el sistema Braille. ¿Cómo se escribe en Braille?". [Recuperado el 19 de septiembre del 2019 de: <http://aprenderconbraille.blogspot.com/p/como-se-escribe-en-braille.html>].
- Luque, D. y Romero, J. (2002). "Cap. 7. Necesidades educativas especiales asociadas a deficiencia visual". En: Luque, Diego y Romero, Juan (2002). *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*. España: Ediciones Aljibe. pp. 109- 118.
- Marchesi, A y Colls. (2001). "Desarrollo Psicológico y Educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Psicología y educación". Madrid: Alianza.
- Noguera, J. (2005, diciembre). "Valentín Haüy (Saint Just-en-Chaussée, 1745, París, 1822)". En: Revista SciELO. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Vol. 80. No. 12 [Recuperado el 12 de agosto de 2019 en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0365-66912005001200014].
- Olimpia (abril-junio 2017). "Características del docente del siglo XXI". En: *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*. Granma: Universidad de Granma, Vol. 14, nº 43, pp. 39- 53.
- OMS (2017, octubre). "Ceguera y discapacidad visual". Centro de prensa: OMS, [Recuperado 4 dic. del 2017 de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>].
- Pineda, Yanet (2014). "Intervención psicopedagógica para alumnos con baja visión de 1° y 3° grado de secundaria". México: Universidad Pedagógica Nacional. Para obtener el grado de licenciada en Psicología Educativa.

- Reverend, H. (2000). "Una reflexión sobre el concepto síndrome". En: Revista de la Facultad de Medicina. Colombia: Universidad de Colombia. Pp. 241- 242. [Recuperado el 12 de agosto de 2019 en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/22946/1/19641-65138-1-PB.pdf>]
- Rodríguez, A. (2009). "Propuestas pedagógicas para la integración de jóvenes con ceguera o debilidad visual en la FES- Acatlán". México: Universidad Nacional Autónoma de México. Tesis para obtener el grado de licenciatura en pedagogía.
- Rodríguez, M. (1991). "La educación especial personalizada y el niño ciego". En: García, Víctor (Dir.). *Educación especial personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp, S. A. pp. 355- 362.
- Sánchez, P.; Cantón, M. y Sevilla D. (1999). "Compendio de Educación Especial". México: El Manual Moderno.
- Sánchez, S. (s. a). "La deficiencia visual. Definición y Tipologías". [Recuperado el 22 de septiembre de 2019 en: <https://apsd.wikispaces.com/file/view/Deficiencia+visual+tipos.pdf>].
- SEP (2002). "Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa". México: SEP.
- SEP (2008). *Educación Especial*. México: SEP [Recuperado 3 enero del 2019 de: https://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/especial.html].
- SEP (2009). "La integración educativa en el aula regular. Principios, Finalidades y Estrategias". México: SEP.
- SEP (2013). *Dirección de Educación Especial*. México: SEP [Recuperado 6 de diciembre del 2017 en: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/serviciosdf.aspx>].
- SEP- DGEE (1981). "La Educación Especial en México". México: SEP FONAPAS.

SEP-DEE (2010). "Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: una visión histórica de sus modelos de atención". (INTERACTIVO). México: SEP-DEE.

SEP-DEE (2010). "Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: una visión histórica de sus modelos de atención". México: SEP-DEE.

Tec, M.; Martín, S. y Pérez, M. (2011). "Cap. 8. Discapacidad visual". En: Tec, Manuel; Martín, Sandra y Pérez, Milene (2011). *Educación especial en México y América Latina*. México: Trillas, pp. 93- 104.

Van Steenlandt, D, (1991). "La integración de niños discapacitados a la educación común". Chile: UNESCO/OREALC.

ANEXOS

ANEXO 1

OBSERVACIÓN NO PARTICIPATIVA DE LOS ALUMNOS Y DEL AULA DE CLASE

SALÓN DE CLASE

	Pizarrón	Carteles	Mapas	Otros	
Material académico	Solamente hay un pequeño pizarrón hecho para escribir con gises.	Se encuentran escritos en Braille para que los niños vayan identificando la escritura.	No hay	Hay muchos juguetes y objetos de plástico para que los niños puedan aprender de una manera divertida	
Material de apoyo	Libros	Carteles	Mapas	Ábaco	Actividades pre-braille
	Los libros que hay en el salón son en tinta y la profesora se los lee a los niños.	No hay	No hay	Cada niño cuenta con su ábaco, con el aprenden a contar.	Hay diversidad de materiales para la enseñanza del Braille y la identificación de texturas.
Aula	Diseño	Color de las paredes	Espacio disponible		
	El aula es algo pequeña, las sillas y mesas se tienen que hacer a un lado sí se quiere hacer otra actividad	Las paredes son de color verde claro	El salón es pequeño, sin embargo, ambos patios de preescolar y áreas de la escuela son muy amplias.		

ALUMNO: Mateo

Descripción física del alumno	Estatura	Complexión	Tez	Vestimenta	Higiene
	1.20 aprox.	Delgada	Clara	Hay días que va con uniforme y otros con ropa de calle	Siempre va muy limpio, peinado, con uñas cortas y ropa limpia.
Actitud hacia las actividades de clase por parte del niño	Interés	Dispersión	Concentración	Participación	Tenso/ relajado
	Realizar pocas actividades de matemáticas y pre-braille.	Suele distraerse un poco mientras realiza algunas actividades, solo si ya se aburrió.	Se concentra para realizar actividades que no entiende.	Le cuesta trabajo desenvolverse en el salón y participar.	Cuando realiza las actividades que sabe hacer se muestra relajado, cuando no sabe qué hacer o no entiende, se muestra tenso.
Movilidad del niño en interiores y exteriores	Desplazamiento	Objetos que alude o choco	Perdida de equilibrio	Adaptaciones a distintos tipos de suelo	
	Se mueve por el salón y la escuela con miedo y siempre agarrándose de la pared para sentirse seguro.	Es muy cuidadoso a la hora de desplazarse para no chocar con nada.	No	Poco, camina con miedo si es sobre la espuma, pasto o Brincolines.	
Conducta durante la clase	Se levanta con frecuencia	Se distrae	Está atento		
	No	En ocasiones	A veces		

Conducta durante el recreo	Socializa con los demás niños	Juega	Permanece solo	Es violento	
	En ocasiones, juega con sus compañeros	Si	Algunas veces	No	
La forma de relacionarse con el maestro	Respetuoso	Amigable	Grosero	Ignora las instrucciones	Desobediencia
	Si	Si	No	En ocasiones	No, solo cuando ya no quiere hacer algo
La forma de relacionarse con sus compañeros	Amigable	Cooperativo	Solidario	Grosero	Violento
	Si	Si	Si	No	No
Estrategias para aprender los contenidos	Resúmenes	Apuntes	Hace tareas	Sigue secuencias de clase	Se guía con el dedo o lápiz
			Si	No	
Actividades escolares	Manualidades	Cuentos	Clase de música	Clase de educación física	Lectura/ escritura
	Se le tiene que apoyar para que realice las actividades de manera correcta.	Le gusta que le lean cuentos, sin embargo, no tiene buena comprensión lectora.	Disfruta mucho la clase de música, cantar y tocar instrumentos.	No es de sus actividades favoritas, las actividades lo ponen nervioso y no le gusta.	Está aprendiendo a identificar el signo generador.

ALUMNO: Juan

Descripción física del alumno	Estatura	Complexión	Tez	Vestimenta	Higiene
	1.30 aprox.	Delgada	Blanca	Hay días que va con uniforme y otros con ropa de calle	Siempre va muy limpio, peinado, con uñas cortas y ropa limpia.
Actitud hacia las actividades de clase por parte del niño	Interés	Dispersión	Concentración	Participación	Tenso/ relajado
	Le gusta realizar actividades de matemáticas, pre-braille e identificación de texturas.	Es un niño muy atento, es muy difícil que se distraiga mientras realiza los trabajos.	Se concentra para realizar actividades que no entiende.	Se muestra participativo siempre, trata de dar su opinión y decir lo que piensa del tema que se trata.	Es un niño que siempre se muestra relajado en la escuela y en las actividades.
Movilidad del niño en interiores y exteriores	Desplazamiento	Objetos que alude o choco	Perdida de equilibrio	Adaptaciones a distintos tipos de suelo	
	Se mueve por el salón y la escuela con confianza y sin miedo	Camina siempre con las manos hacia enfrente para evitar chocar con los objetos.	No	Si, camina sin ninguna dificultad en pasto, Brincolines y objetos de espuma.	
Conducta durante la clase	Se levanta con frecuencia	Se distrae	Está atento		
	No, sigue las instrucciones que se le dan.	A veces	Si		

Conducta durante el recreo	Socializa con los demás niños	Juega	Permanece solo	Es violento	
	Sí, es muy juguetón con todos sus compañeros	Si	No	No	
La forma de relacionarse con el maestro	Respetuoso	Amigable	Grosero	Ignora las instrucciones	Desobediencia
	Si	Si	No	No	No
La forma de relacionarse con sus compañeros	Amigable	Cooperativo	Solidario	Grosero	Violento
	Si	Si	Si	No	No
Estrategias para aprender los contenidos	Resúmenes	Apuntes	Hace tareas	Sigue secuencias de clase	Se guía con el dedo o lápiz
			Si	Si	Si
Actividades escolares	Manualidades	Cuentos	Clase de música	Clase de educación física	Lectura/escritura
	Él es un poco más independiente para realizar actividades.	Le gusta que le lean cuentos, y tiene buena comprensión lectora	Disfruta mucho la clase de música, cantar y tocar instrumentos.	Disfruta la clase de educación física pues es independiente para realizar los ejercicios por sí solo.	Está aprendiendo a identificar las letras en el signo generador.

ALUMNO: Sara

Descripción física del alumno	Estatura	Complexión	Tez	Vestimenta	Higiene
	1.30 aprox.	Delgada	Moreno claro	Hay días que va con uniforme y otros con ropa de calle.	Siempre va limpia, peinada, con uñas cortas y ropa limpia
Actitud hacia las actividades de clase por parte del niño	Interés	Dispersión	Concentración	Participación	Tenso/ relajado
	Muestra interés en todas las actividades que se le dan.	Es una niña muy atenta, es muy difícil que se distraiga mientras realiza los trabajos.	Se concentra para realizar todas las actividades y si no entiende, siempre pregunta.	Se muestra participativa siempre, trata de dar su opinión y decir lo que piensa del tema que se habla.	Es una niña que siempre se muestra relajada en la escuela y en las actividades.
Movilidad del niño en interiores y exteriores	Desplazamiento	Objetos que alude o choco	Perdida de equilibrio	Adaptaciones o distintos tipos de suelo	
	Se mueve por el salón y la escuela con confianza y sin miedo	Camina y corre cuidadosamente para no chocar.	No	Si, camina sin ninguna dificultad en pasto, Brincolines y objetos de espuma.	
Conducta durante la clase	Se levanta con frecuencia	Se distrae	Está atento		
	Si, aunque sigue las instrucciones de manera correcta, es muy curiosa y	No	Si		

	se levanta para conocer todo lo que hay en el salón.				
Conducta durante el recreo	Socializa con los demás niños	Juega	Permanece solo	Es violento	
	Si	Si	No	No	
La forma de relacionarse con el maestro	Respetuoso	Amigable	Grosero	Ignora las instrucciones	Desobediencia
	Si	Si	No	No	No
La forma de relacionarse con sus compañeros	Amigable	Cooperativo	Solidario	Grosero	Violento
	Si	Si	A veces	No	No
Estrategias para aprender los contenidos	Resúmenes	Apuntes	Hace tareas	Sigue secuencias de clase	Se guía con el dedo o lápiz
			Si	Si	Si
Actividades escolares	Manualidades	Cuentos	Clase de música	Clase de educación física	Lectura/escritura
	Es independiente para realizar actividades.	Disfruta que le lean cuentos y tiene una buena comprensión lectora.	En la clase de música sólo toca el instrumento y le da un poco de pena cantar en voz alta.	Disfruta la clase de educación física pues es independiente para realizar los ejercicios por ella misma.	Está aprendiendo a identificar las letras en braille y a escribir palabras cortas en el signo generador.

ALUMNO: Noemí

Descripción física del alumno	Estatura	Complexión	Tez	Vestimenta	Higiene
	1.25 aprox.	Delgada	Morena clara	Hay días que va con uniforme y otros con ropa de calle.	Siempre va limpia, peinada, con uñas cortas y ropa limpia
Actitud hacia las actividades de clase por parte del niño	Interés	Dispersión	Concentración	Participación	Tenso/ relajado
	Muestra interés en algunas de las actividades que se le dan.	Es una niña atenta, sin embargo, llega a dispersarse cuando las actividades no le gustan.	Se distrae con facilidad	No se muestra participativa, no da su opinión ni dice lo que piensa.	Es una niña que siempre se muestra relajada en la escuela.
Movilidad del niño en interiores y exteriores	Desplazamiento	Objetos que alude o choco	Perdida de equilibrio	Adaptaciones o distintos tipos de suelo	
	Se mueve por el salón y la escuela con algo de confianza y sin miedo	Camina cuidadosamente para no chocar.	No	Si, camina sin ninguna dificultad, pero con cuidado, en pasto, Brincolines y objetos de espuma.	
Conducta durante la clase	Se levanta con frecuencia	Se distrae	Está atento		
	No, sigue las instrucciones de manera correcta.	Si	En ocasiones		

Conducta durante el recreo	Socializa con los demás niños	Juega	Permanece solo	Es violento	
	Si	Si	Si	No	
La forma de relacionarse con el maestro	Respetuoso	Amigable	Grosero	Ignora las instrucciones	Desobediencia
	Si	Si	No	No	No
La forma de relacionarse con sus compañeros	Amigable	Cooperativo	Solidario	Grosero	Violento
	Si	Si	Si	No	No
Estrategias para aprender los contenidos	Resúmenes	Apuntes	Hace tareas	Sigue secuencias de clase	Se guía con el dedo o lápiz
			En ocasiones	A veces	No
Actividades escolares	Manualidades	Cuentos	Clase de música	Clase de educación física	Lectura/escritura
	Se le tiene que apoyar para que realice las actividades de manera correcta.	Le gusta que le lean cuentos, sin embargo, no tiene buena comprensión lectora.	Disfruta mucho la clase de música y tocar instrumentos, sin embargo nunca canta.	Disfruta la clase de educación física aunque necesita apoyo para realizar algunas actividades.	Está aprendiendo a identificar el signo generador.

ALUMNO: Evelin

Descripción física del alumno	Estatura	Complexión	Tez	Vestimenta	Higiene
	1.30 aprox.	Robusta	Moreno claro	Hay días que va con uniforme y otros con ropa de calle.	Siempre va limpia, peinada, con uñas cortas y ropa limpia
Actitud hacia las actividades de clase por parte del niño	Interés	Dispersión	Concentración	Participación	Tenso/ relajado
	Muestra interés en todas las actividades que se le dan.	No, es una niña muy atenta, es difícil que se distraiga mientras realiza los trabajos.	Se concentra para realizar todas las actividades y si no entiende, siempre pregunta.	Se muestra participativa siempre, trata de dar su opinión y decir lo que piensa del tema que se habla.	Es una niña que siempre se muestra relajada en la escuela y en las actividades.
Movilidad del niño en interiores y exteriores	Desplazamiento	Objetos que alude o choco	Perdida de equilibrio	Adaptaciones o distintos tipos de suelo	
	Se mueve por el salón y la escuela con confianza y sin miedo	Camina con cuidado para no chocar.	No	Si, camina sin ninguna dificultad en pasto, Brincolines y objetos de espuma.	
Conducta durante la clase	Se levanta con frecuencia	Se distrae	Está atento		
	No, está pendiente de las instrucciones que se le dan	No	Si		

Conducta durante el recreo	Socializa con los demás niños	Juega	Permanece solo	Es violento	
	Si	Si	En ocasiones	No	
La forma de relacionarse con el maestro	Respetuoso	Amigable	Grosero	Ignora las instrucciones	Desobediencia
	Si	Si	No	No	No
La forma de relacionarse con sus compañeros	Amigable	Cooperativo	Solidario	Grosero	Violento
	Si	Si	Si	No	No
Estrategias para aprender los contenidos	Resúmenes	Apuntes	Hace tareas	Sigue secuencias de clase	Se guía con el dedo o lápiz
			Si	Si	En ocasiones
Actividades escolares	Manualidades	Cuentos	Clase de música	Clase de educación física	Lectura/ escritura
	Necesita un poco de apoyo para que realice las actividades de manera correcta.	Disfruta que le cuenten cuentos y tiene una buena comprensión lectora.	Disfruta mucho la clase, ella misma toca el instrumento y canta.	Puede realizar las actividades fáciles por sí misma, pero siempre con vigilancia y un poco de apoyo.	Está aprendiendo a identificar las posiciones del signo generador y las texturas.

ALUMNO: Clara

Descripción física del alumno	Estatura	Complexión	Tez	Vestimenta	Higiene
	1.40 aprox.	Delgada	Clara	Hay días que va con uniforme y otros con ropa de calle.	Siempre va limpia, peinada, con uñas cortas y ropa limpia
Actitud hacia las actividades de clase por parte del niño	Interés	Dispersión	Concentración	Participación	Tenso/ relajado
	No muestra interés en ninguna de las actividades que se le dan. Se la pasa sentada.	Si, debido a que no muestra ningún interés en las actividades que la maestra le pone.	Se distrae con facilidad.	No participa en clase.	Es una niña que pocas veces se muestra relajada, casi siempre se pone tensa, lo que hace que grite y llore en el salón.
Movilidad del niño en interiores y exteriores	Desplazamiento	Objetos que alude o choco	Perdida de equilibrio	Adaptaciones o distintos tipos de suelo	
	Solo se desplaza con ayuda.	Su caminar no es normal, hasta es un poco torpe, solo camina con ayuda.	Si	No suele identificar de manera concreta los lugares en los que se encuentra.	
Conducta durante la clase	Se levanta con frecuencia	Se distrae	Está atento		
	No	Si	No		

Conducta durante el recreo	Socializa con los demás niños	Juega	Permanece solo	Es violento	
	No	No	Si	No	
La forma de relacionarse con el maestro	Respetuoso	Amigable	Grosero	Ignora las instrucciones	Desobediencia
	Es indiferente	Es indiferente	Es indiferente	Es indiferente	Es indiferente
La forma de relacionarse con sus compañeros	Amigable	Cooperativo	Solidario	Grosero	Violento
	Es indiferente	Es indiferente	Es indiferente	Es indiferente	Es indiferente
Estrategias para aprender los contenidos	Resúmenes	Apuntes	Hace tareas	Sigue secuencias de clase	Se guía con el dedo o lápiz
			En ocasiones	No	No
Actividades escolares	Manualidades	Cuentos	Clase de música	Clase de educación física	Lectura/escritura
	Necesita apoyo total para realizar lo ejercicios y evitar que se meta las cosas a la boca	Es indiferente	Necesita apoyo total para tocar un instrumento.	Necesita total apoyo	Le es indiferente.

ALUMNO: Lisbeth

Descripción física del alumno	Estatura	Complexión	Tez	Vestimenta	Higiene
	1.10 aprox.	Delgada	Morena clara	Hay días que va con uniforme y otros con ropa de calle.	En ocasiones no va peinada y luego no lleva limpia su cara.
Actitud hacia las actividades de clase por parte del niño	Interés	Dispersión	Concentración	Participación	Tenso/ relajado
	No muestra interés en ninguna de las actividades que se le dan. Solo le gusta jugar y agarrar peluches.	Si, debido a que no muestra ningún interés en las actividades que la maestra le pone.	Se distrae con facilidad.	No participa en clase.	Es una niña que en ocasiones se muestra relajada, algunas veces se pone tensa, lo que hace que grite y llore en el salón.
Movilidad del niño en interiores y exteriores	Desplazamiento	Objetos que alude o choco	Pérdida de equilibrio	Adaptaciones o distintos tipos de suelo	
	Se desplaza por el área de precolar con ayuda de la pared.	Siempre camina cuidadosamente para no chocar con las cosas.	No	No suele identificar de manera concreta y por si misma los lugares en los que se encuentra.	

Conducta durante la clase	Se levanta con frecuencia	Se distrae	Está atento		
	Si	Si	No		
Conducta durante el recreo	Socializa con los demás niños	Juega	Permanece solo	Es violento	
	A veces	No	Si	En ocasiones	
La forma de relacionarse con el maestro	Respetuoso	Amigable	Grosero	Ignora las instrucciones	Desobediencia
	En ocasiones	Si	A veces	Si	Si
La forma de relacionarse con sus compañeros	Amigable	Cooperativo	Solidario	Grosero	Violento
	No	No	No	A veces	A veces
Estrategias para aprender los contenidos	Resúmenes	Apuntes	Hace tareas	Sigue secuencias de clase	Se guía con el dedo o lápiz
			En ocasiones	No	No
Actividades escolares	Manualidades	Cuentos	Clase de música	Clase de educación física	Lectura/ escritura
	Necesita total apoyo	Le es indiferente	Le es indiferente	Necesita total apoyo	Le es indiferente

ALUMNO: Diana

Descripción física del alumno	Estatura	Complexión	Tez	Vestimenta	Higiene
	1.25 aprox.	Delgada	Blanca	Hay días que va con uniforme y otros con ropa de calle	Siempre va muy limpia, peinada, con uñas cortas y ropa limpia.
Actitud hacia las actividades de clase por parte del niño	Interés	Dispersión	Concentración	Participación	Tenso/ relajado
	Muestra interés en todas las actividades que se le dan.	Es una niña muy atenta, es muy difícil que se distraiga mientras realiza los trabajos.	Se concentra para realizar todas las actividades y si no entiende, siempre pregunta.	Se muestra participativa siempre, trata de dar su opinión y decir lo que piensa del tema que se habla.	Es una niña que siempre se muestra relajada en la escuela y en las actividades.
Movilidad del niño en interiores y exteriores	Desplazamiento	Objetos que alude o choco	Perdida de equilibrio	Adaptaciones o distintos tipos de suelo	
	Se mueve por el salón y la escuela con confianza y sin miedo	Camina sin chocar, es una niña con debilidad visual.	No	Si, camina sin ninguna dificultad en pasto, Brincolines y objetos de espuma.	
Conducta durante la clase	Se levanta con frecuencia	Se distrae	Está atento		
	No, sigue las instrucciones de manera correcta.	No	Si		

Conducta durante el recreo	Socializa con los demás niños	Juega	Permanece solo	Es violento	
	Si	Si	No	No	
La forma de relacionarse con el maestro	Respetuoso	Amigable	Grosero	Ignora las instrucciones	Desobediencia
	Si	Si	No	No	No
La forma de relacionarse con sus compañeros	Amigable	Cooperativo	Solidario	Grosero	Violento
	Si	Si	Si	No	No
Estrategias para aprender los contenidos	Resúmenes	Apuntes	Hace tareas	Sigue secuencias de clase	Se guía con el dedo o lápiz
			Si	Si	Si
Actividades escolares	Manualidades	Cuentos	Clase de música	Clase de educación física	Lectura/ escritura
	Es más independiente para realizar actividades.	Le gusta que le lean cuentos, pero tiene dificultad para la comprensión de éstos.	En la clase de música solo toca el instrumento y le da pena cantar en voz alta.	Disfruta la clase de educación física pues es independiente para realizar los ejercicios por ella misma.	Está aprendiendo a identificar las letras del abecedario, a escribir y a leer en tinta.

ANEXO 2

Guía d observación cualitativa de la conducta manipulativa en el niño ciego.

Según Lucerga, En Bueno, Espejo, Rodríguez y Toro (2000).

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

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

Mateo

1. Disposición a tocar.

Muestra interés por casi todo. (A)

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

Es francamente pasivo e indiferente. (no aplica)

Muestra rechazo de forma activa. (B)

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

2. Relación con las personas.

Abre sus manos ante el contacto humano. (A)

Toca y acaricia a sus familiares, pero se queda serio ante personas extrañas.

Conducta significativa entre los 8 y los 30 meses aprox. (A) (B)

Mantiene su puño cerrado cuando intentamos que nos toque.

Conducta significativa entre los 4 y los 18 meses aprox. (B)

No hay extrañamiento ninguno.

Conducta significativa entre los 10 o 12 meses aprox. (no aplica)

Otras conductas de interés.

3. Interés por los objetos

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

Los busca y los retiene. ___
Conducta significativa entre los 6 y los 24 meses. (B)

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

Los chupa como para explorarlos.
Conducta significativa después del primer año. (no aplica)

Los toca levemente y los olvida. (B)

Los chupa intrusivamente.
Conducta significativa después del primer año. (no aplica)

Cuando los pierde, no hay ademán alguno de recuperarlos, ni sorpresa ni enfado.
Conducta significativa entre los 6 u 8 meses. (A) (B)

Los rechaza sistemáticamente de forma abierta. (B)

Otras conductas de interés.

4. Autonomía con los objetos.

Aguanta algunos ratitos, pero enseguida reclama la presencia del adulto.
Conducta significativa desde los 6 meses. (C)

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

Puede estar solo durante largos ratos. (B) (C)

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

Otros aspectos de interés.

5. Utilización de objetos. *Aspecto valorable desde los 6 meses.*

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

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

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

Utiliza los objetos con fines agresivos. (no aplica)

Se auto-agrede. (C)

Otras conductas de interés.

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

Tono adecuado. (A)

Sus manos son flácidas y sin fuerza. (no aplica)

Sus manos son rígidas y agarrotadas. (B) (C)

Realiza movimientos descontrolados. Por ej. Sincinesias. (C)

Hay un tono alterado. Por ej. Las manos están contraídas. (C)

Otras conductas de interés.

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

Explora los objetos cuidadosamente y atentamente. (B)

Se detiene y observa los detalles de los objetos. (A) (B)

Realiza exploraciones incompletas y algo precipitadas. (B)

No hay una verdadera exploración de objetos. (no aplica)

Hay manifestaciones de ansiedad. (C)

Otras conductas de interés.

8. Movimientos de las manos.

Mueve sus manos de forma armónica. (C)

Realiza movimientos descontrolados. (C)

Hace ademanes expresivos de ansiedad. (B)

Otras conductas de interés.

9. Organización del espacio próximo. *Aspecto no valorable hasta después de los 12 meses.*

Realiza el barrido de los espacios de forma tranquila y ordenada. (C)

En general se organiza y se orienta bien, pero, cuando algo le supone esfuerzo, abandona en seguida. (C)

Realiza los barridos atropelladamente y sin orden. (no aplica)

Otras conductas de interés.

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

Realiza las tareas eficazmente de acuerdo a su edad. (A)

Se enfrentan a las tareas con interés y con gusto. (B) (C)

Se observa retrasos evolutivos como: rudimentaria coordinación manual o escasa especialización funcional de cada mano. (C) (D)

La realización de las tareas es eficaz, pero resulta mecánica y sin finalidad. El niño ha adquirido las destrezas manipulativas básicas, pero no están integradas en la vida cotidiana. (B) (C)

Juan

1. Disposición a tocar.

Muestra interés por casi todo. (A) (B)

Cuesta mucho trabajo motivarle, pero, cuando algo le interesa, lo toca atentamente. (no aplica)

Es francamente pasivo e indiferente. (no aplica)

Muestra rechazo de forma activa. (B)

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

2. Relación con las personas.

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

Toca y acaricia a sus familiares, pero se queda serio ante personas extrañas.

Conducta significativa entre los 8 y los 30 meses aprox. (A) (B)

Mantiene su puño cerrado cuando intentamos que nos toque.

Conducta significativa entre los 4 y los 18 meses aprox. (no aplica)

No hay extrañamiento ninguno.

Conducta significativa entre los 10 o 12 meses aprox. (A) (B)

Otras conductas de interés.

3. Interés por los objetos

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

Los busca y los retiene. ___

Conducta significativa entre los 6 y los 24 meses. (A) (B)

Se enfada cuando se los quitan.

Conducta significativa entre los 6 y los 24 meses. (no aplica)

Los chupa como para explorarlos.

Conducta significativa después del primer año. (no aplica)

Los toca levemente y los olvida. (no aplica)

Los chupa intrusivamente.

Conducta significativa después del primer año. (no aplica)

Cuando los pierde, no hay ademán alguno de recuperarlos, ni sorpresa ni enfado.

Conducta significativa entre los 6 u 8 meses. (no aplica)

Los rechaza sistemáticamente de forma abierta. (A) (B)

Otras conductas de interés.

4. Autonomía con los objetos.

Aguanta algunos ratitos, pero enseguida reclama la presencia del adulto.
Conducta significativa desde los 6 meses. (B)

Prefiere claramente estar con personas que distraerse con los objetos. (no aplica)

Puede estar solo durante largos ratos. (A) (B)

Le gusta mucho estar solo y no quiere que le molesten. (B)

Otros aspectos de interés.

5. Utilización de objetos. *Aspecto valorable desde los 6 meses.*

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

Utiliza los objetos de forma indiferenciada, realizando las mismas actividades con la mayoría de ellos.

Conducta significativa después del año. (A)

Utiliza los objetos de forma estereotipada; realiza series de movimientos largas y repetidas sin finalidad. (no aplica)

Utiliza los objetos con fines agresivos. (no aplica)

Se auto-agrede. (no aplica)

Otras conductas de interés.

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

Tono adecuado. (A)

Sus manos son flácidas y sin fuerza. (no aplica)

Sus manos son rígidas y agarrotadas. (no aplica)

Realiza movimientos descontrolados. Por ej. Sincinesias. (no aplica)

Hay un tono alterado. Por ej. Las manos están contraídas. (no aplica)

Otras conductas de interés.

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

Explora los objetos cuidadosamente y atentamente. (A) (B)

Se detiene y observa los detalles de los objetos. (A) (B)

Realiza exploraciones incompletas y algo precipitadas. (no aplica)

No hay una verdadera exploración de objetos. (no aplica)

Hay manifestaciones de ansiedad. (no aplica)

Otras conductas de interés.

8. Movimientos de las manos.

Mueve sus manos de forma armónica. (A) (B)

Realiza movimientos descontrolados. (no aplica)

Hace ademanes expresivos de ansiedad. (no aplica)

Otras conductas de interés.

9. Organización del espacio próximo. *Aspecto no valorable hasta después de los 12 meses.*

Realiza el barrido de los espacios de forma tranquila y ordenada. (A) (B)

En general se organiza y se orienta bien, pero, cuando algo le supone esfuerzo, abandona en seguida. (B)

Realiza los barridos atropelladamente y sin orden. (no aplica)

Otras conductas de interés.

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

Realiza las tareas eficazmente de acuerdo a su edad. (A) (B)

Se enfrentan a las tareas con interés y con gusto. (A)

Se observa retrasos evolutivos como: rudimentaria coordinación manual o escasa especialización funcional de cada mano. (no aplica)

La realización de las tareas es eficaz, pero resulta mecánica y sin finalidad. El niño ha adquirido las destrezas manipulativas básicas, pero no están integradas en la vida cotidiana. (no aplica)

Sara

1. Disposición a tocar.

Muestra interés por casi todo. (A) (B)

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

Es francamente pasivo e indiferente. (no aplica)

Muestra rechazo de forma activa. (no aplica)

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

2. Relación con las personas.

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

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

Mantiene su puño cerrado cuando intentamos que nos toque.
Conducta significativa entre los 4 y los 18 meses aprox. ((no aplica)

No hay extrañamiento ninguno.
Conducta significativa entre los 10 o 12 meses aprox. (no aplica)

Otras conductas de interés.

3. Interés por los objetos

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

Los busca y los retiene. ___
Conducta significativa entre los 6 y los 24 meses. (B)

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

Los chupa como para explorarlos.
Conducta significativa después del primer año. (no aplica)

Los toca levemente y los olvida. (no aplica)

Los chupa intrusivamente.
Conducta significativa después del primer año. (no aplica)

Cuando los pierde, no hay ademán alguno de recuperarlos, ni sorpresa ni enfado.
Conducta significativa entre los 6 u 8 meses. (no aplica)

Los rechaza sistemáticamente de forma abierta. (no aplica)

Otras conductas de interés.

4. Autonomía con los objetos.

Aguanta algunos ratitos, pero enseguida reclama la presencia del adulto.
Conducta significativa desde los 6 meses. (no aplica)

Prefiere claramente estar con personas que distraerse con los objetos. (no aplica)

Puede estar solo durante largos ratos. (A) (B)

Le gusta mucho estar solo y no quiere que le molesten. (no aplica)

Otros aspectos de interés.

5. Utilización de objetos. *Aspecto valorable desde los 6 meses.*

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

Utiliza los objetos de forma indiferenciada, realizando las mismas actividades con la mayoría de ellos.

Conducta significativa después del año. (no aplica)

Utiliza los objetos de forma estereotipada; realiza series de movimientos largas y repetidas sin finalidad. (no aplica)

Utiliza los objetos con fines agresivos. (no aplica)

Se auto-agrede. (no aplica)

Otras conductas de interés.

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

Tono adecuado. (A) (B)

Sus manos son flácidas y sin fuerza. (no aplica)

Sus manos son rígidas y agarrotadas. (no aplica)

Realiza movimientos descontrolados. Por ej. Sincinesias. (no aplica)

Hay un tono alterado. Por ej. Las manos están contraídas. (no aplica)

Otras conductas de interés.

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

Explora los objetos cuidadosamente y atentamente. (A) (B)

Se detiene y observa los detalles de los objetos. (A) (B)

Realiza exploraciones incompletas y algo precipitadas. (no aplica)

No hay una verdadera exploración de objetos. (no aplica)

Hay manifestaciones de ansiedad. (no aplica)

Otras conductas de interés.

8. Movimientos de las manos.

Mueve sus manos de forma armónica. (A) (B)

Realiza movimientos descontrolados. (no aplica)

Hace ademanes expresivos de ansiedad. (no aplica)

Otras conductas de interés.

9. Organización del espacio próximo. *Aspecto no valorable hasta después de los 12 meses.*

Realiza el barrido de los espacios de forma tranquila y ordenada. (A) (B)

En general se organiza y se orienta bien, pero, cuando algo le supone esfuerzo, abandona en seguida. (no aplica)

Realiza los barridos atropelladamente y sin orden. (no aplica)

Otras conductas de interés.

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

Realiza las tareas eficazmente de acuerdo a su edad. (A) (B)

Se enfrenta a las tareas con interés y con gusto. (A)

Se observa retrasos evolutivos como: rudimentaria coordinación manual o escasa especialización funcional de cada mano. (no aplica)

La realización de las tareas es eficaz, pero resulta mecánica y sin finalidad. El niño ha adquirido las destrezas manipulativas básicas, pero no están integradas en la vida cotidiana. (no aplica)

Noemí

1. Disposición a tocar.

Muestra interés por casi todo. (B)

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

Es francamente pasivo e indiferente. (B)

Muestra rechazo de forma activa. (B) (C)

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

2. Relación con las personas.

Abre sus manos ante el contacto humano. (B)

Toca y acaricia a sus familiares, pero se queda serio ante personas extrañas.

Conducta significativa entre los 8 y los 30 meses aprox. (A) (B)

Mantiene su puño cerrado cuando intentamos que nos toque.

Conducta significativa entre los 4 y los 18 meses aprox. (no aplica)

No hay extrañamiento ninguno.

Conducta significativa entre los 10 o 12 meses aprox. (B)

Otras conductas de interés.

3. Interés por los objetos

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

Los busca y los retiene. ___

Conducta significativa entre los 6 y los 24 meses. (B)

Se enfada cuando se los quitan.

Conducta significativa entre los 6 y los 24 meses. (B)

Los chupa como para explorarlos.

Conducta significativa después del primer año. (no aplica)

Los toca levemente y los olvida. (no aplica)

Los chupa intrusivamente.

Conducta significativa después del primer año. (no aplica)

Cuando los pierde, no hay ademán alguno de recuperarlos, ni sorpresa ni enfado.

Conducta significativa entre los 6 u 8 meses. (no aplica)

Los rechaza sistemáticamente de forma abierta. (A) (B)

Otras conductas de interés.

4. Autonomía con los objetos.

Aguanta algunos ratitos, pero enseguida reclama la presencia del adulto.
Conducta significativa desde los 6 meses. (B) (C)

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

Puede estar solo durante largos ratos. (C)

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

Otros aspectos de interés.

5. Utilización de objetos. *Aspecto valorable desde los 6 meses.*

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

Utiliza los objetos de forma indiferenciada, realizando las mismas actividades con la mayoría de ellos.

Conducta significativa después del año. (C)

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

Utiliza los objetos con fines agresivos. (no aplica)

Se auto-agrede. (no aplica)

Otras conductas de interés.

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

Tono adecuado. (A)

Sus manos son flácidas y sin fuerza. (no aplica)

Sus manos son rígidas y agarrotadas. (B)

Realiza movimientos descontrolados. Por ej. Sincinesias. (B) (C)

Hay un tono alterado. Por ej. Las manos están contraídas. (B)

Otras conductas de interés.

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

Explora los objetos cuidadosamente y atentamente. (A) (B)

Se detiene y observa los detalles de los objetos. (C)

Realiza exploraciones incompletas y algo precipitadas. (C)

No hay una verdadera exploración de objetos. (C)

Hay manifestaciones de ansiedad. (B)

Otras conductas de interés.

8. Movimientos de las manos.

Mueve sus manos de forma armónica. (A) (B)

Realiza movimientos descontrolados. (B)

Hace ademanes expresivos de ansiedad. (B)

Otras conductas de interés.

9. Organización del espacio próximo. *Aspecto no valorable hasta después de los 12 meses.*

Realiza el barrido de los espacios de forma tranquila y ordenada. (C)

En general se organiza y se orienta bien, pero, cuando algo le supone esfuerzo, abandona en seguida. (B) (C)

Realiza los barridos atropelladamente y sin orden. (C)

Otras conductas de interés.

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

Realiza las tareas eficazmente de acuerdo a su edad. (C)

Se enfrenta a las tareas con interés y con gusto. (C)

Se observa retrasos evolutivos como: rudimentaria coordinación manual o escasa especialización funcional de cada mano. (C)

La realización de las tareas es eficaz, pero resulta mecánica y sin finalidad. El niño ha adquirido las destrezas manipulativas básicas, pero no están integradas en la vida cotidiana. (C)

Evelin

1. Disposición a tocar.

Muestra interés por casi todo. (A) (B)

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

Es francamente pasivo e indiferente. (no aplica)

Muestra rechazo de forma activa. (B)

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

2. Relación con las personas.

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

Toca y acaricia a sus familiares, pero se queda serio ante personas extrañas.

Conducta significativa entre los 8 y los 30 meses aprox. (A) (B)

Mantiene su puño cerrado cuando intentamos que nos toque.

Conducta significativa entre los 4 y los 18 meses aprox. (no aplica)

No hay extrañamiento ninguno.

Conducta significativa entre los 10 o 12 meses aprox. (B)

Otras conductas de interés.

3. Interés por los objetos

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

Los busca y los retiene. ___

Conducta significativa entre los 6 y los 24 meses. (A) (B)

Se enfada cuando se los quitan.

Conducta significativa entre los 6 y los 24 meses. (B)

Los chupa como para explorarlos.

Conducta significativa después del primer año. (no aplica)

Los toca levemente y los olvida. (no aplica)

Los chupa intrusivamente.

Conducta significativa después del primer año. (no aplica)

Cuando los pierde, no hay ademán alguno de recuperarlos, ni sorpresa ni enfado.

Conducta significativa entre los 6 u 8 meses. (no aplica)

Los rechaza sistemáticamente de forma abierta. (B)

Otras conductas de interés.

4. Autonomía con los objetos.

Aguanta algunos ratitos, pero enseguida reclama la presencia del adulto.
Conducta significativa desde los 6 meses. (B) (C)

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

Puede estar solo durante largos ratos. (C)

Le gusta mucho estar solo y no quiere que le molesten. (no aplica)

Otros aspectos de interés.

5. Utilización de objetos. *Aspecto valorable desde los 6 meses.*

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

Utiliza los objetos de forma indiferenciada, realizando las mismas actividades con la mayoría de ellos.

Conducta significativa después del año. (C)

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

Utiliza los objetos con fines agresivos. (no aplica)

Se auto-agrede. (no aplica)

Otras conductas de interés.

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

Tono adecuado. (A) (B)

Sus manos son flácidas y sin fuerza. (no aplica)

Sus manos son rígidas y agarrotadas. (C)

Realiza movimientos descontrolados. Por ej. Sincinesias. (B) (C)

Hay un tono alterado. Por ej. Las manos están contraídas. (B) (C)

Otras conductas de interés.

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

Explora los objetos cuidadosamente y atentamente. (A) (B)

Se detiene y observa los detalles de los objetos. (A) (B)

Realiza exploraciones incompletas y algo precipitadas. (no aplica)

No hay una verdadera exploración de objetos. (no aplica)

Hay manifestaciones de ansiedad. (B) (C)

Otras conductas de interés.

8. Movimientos de las manos.

Mueve sus manos de forma armónica. (A) (B)

Realiza movimientos descontrolados. (B) (C)

Hace ademanes expresivos de ansiedad. (B) (C)

Otras conductas de interés.

9. Organización del espacio próximo. *Aspecto no valorable hasta después de los 12 meses.*

Realiza el barrido de los espacios de forma tranquila y ordenada. (B) (C)

En general se organiza y se orienta bien, pero, cuando algo le supone esfuerzo, abandona en seguida. (no aplica)

Realiza los barridos atropelladamente y sin orden. (no aplica)

Otras conductas de interés.

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

Realiza las tareas eficazmente de acuerdo a su edad. (A) (B)

Se enfrentan a las tareas con interés y con gusto. (A) (B)

Se observa retrasos evolutivos como: rudimentaria coordinación manual o escasa especialización funcional de cada mano. (no aplica)

La realización de las tareas es eficaz, pero resulta mecánica y sin finalidad. El niño ha adquirido las destrezas manipulativas básicas, pero no están integradas en la vida cotidiana. (no aplica)

Clara

1. Disposición a tocar.

Muestra interés por casi todo. (C) (D)

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

Es francamente pasivo e indiferente. (D)

Muestra rechazo de forma activa. (D)

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

2. Relación con las personas.

Abre sus manos ante el contacto humano. (D)

Toca y acaricia a sus familiares, pero se queda serio ante personas extrañas.

Conducta significativa entre los 8 y los 30 meses aprox. (C) (D)

Mantiene su puño cerrado cuando intentamos que nos toque.

Conducta significativa entre los 4 y los 18 meses aprox. (C) (D)

No hay extrañamiento ninguno.

Conducta significativa entre los 10 o 12 meses aprox. (C) (D)

Otras conductas de interés.

3. Interés por los objetos

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

Los busca y los retiene. ___

Conducta significativa entre los 6 y los 24 meses. (C) (D)

Se enfada cuando se los quitan.

Conducta significativa entre los 6 y los 24 meses. (B) (D)

Los chupa como para explorarlos.

Conducta significativa después del primer año. (C) (D)

Los toca levemente y los olvida. (C) (D)

Los chupa intrusivamente.

Conducta significativa después del primer año. (C) (D)

Cuando los pierde, no hay ademán alguno de recuperarlos, ni sorpresa ni enfado.

Conducta significativa entre los 6 u 8 meses. (C) (D)

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

Otras conductas de interés.

4. Autonomía con los objetos.

Aguanta algunos ratitos, pero enseguida reclama la presencia del adulto.
Conducta significativa desde los 6 meses. (C) (D)

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

Puede estar solo durante largos ratos. (C) (D)

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

Otros aspectos de interés.

5. Utilización de objetos. *Aspecto valorable desde los 6 meses.*

Utiliza los objetos con funcionalidad propia.
Conducta significativa después del año. (C) (D)

Utiliza los objetos de forma indiferenciada, realizando las mismas actividades con la mayoría de ellos.

Conducta significativa después del año. (D)

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

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

Se auto-agrede. (C) (D)

Otras conductas de interés.

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

Tono adecuado. (B) (D)

Sus manos son flácidas y sin fuerza. (C) (D)

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

Realiza movimientos descontrolados. Por ej. Sincinesias. (D)

Hay un tono alterado. Por ej. Las manos están contraídas. (C) (D)

Otras conductas de interés.

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

Explora los objetos cuidadosamente y atentamente. (C) (D)

Se detiene y observa los detalles de los objetos. (C) (D)

Realiza exploraciones incompletas y algo precipitadas. (C) (D)

No hay una verdadera exploración de objetos. (C)

Hay manifestaciones de ansiedad. (C) (D)

Otras conductas de interés.

8. Movimientos de las manos.

Mueve sus manos de forma armónica. (C)

Realiza movimientos descontrolados. (C)

Hace ademanes expresivos de ansiedad. (C) (D)

Otras conductas de interés.

9. Organización del espacio próximo. *Aspecto no valorable hasta después de los 12 meses.*

Realiza el barrido de los espacios de forma tranquila y ordenada. (C)

En general se organiza y se orienta bien, pero, cuando algo le supone esfuerzo, abandona en seguida. (D)

Realiza los barridos atropelladamente y sin orden. (D)

Otras conductas de interés.

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

Realiza las tareas eficazmente de acuerdo a su edad. (D)

Se enfrentan a las tareas con interés y con gusto. (D)

Se observa retrasos evolutivos como: rudimentaria coordinación manual o escasa especialización funcional de cada mano. (D)

La realización de las tareas es eficaz, pero resulta mecánica y sin finalidad. El niño ha adquirido las destrezas manipulativas básicas, pero no están integradas en la vida cotidiana. (D)

Lisbeth

Disposición a tocar.

Muestra interés por casi todo. (B)

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

Es francamente pasivo e indiferente. (B)

Muestra rechazo de forma activa. (B)

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

1. Relación con las personas.

Abre sus manos ante el contacto humano. (B)

Toca y acaricia a sus familiares, pero se queda serio ante personas extrañas.

Conducta significativa entre los 8 y los 30 meses aprox. (B) (C)

Mantiene su puño cerrado cuando intentamos que nos toque.

Conducta significativa entre los 4 y los 18 meses aprox. (B) (C)

No hay extrañamiento ninguno.

Conducta significativa entre los 10 o 12 meses aprox. (C) (D)

Otras conductas de interés.

2. Interés por los objetos

Le gustan, aunque no todos y no siempre. (C) (D)

Los busca y los retiene. ___

Conducta significativa entre los 6 y los 24 meses. (C) (D)

Se enfada cuando se los quitan.

Conducta significativa entre los 6 y los 24 meses. (C) (D)

Los chupa como para explorarlos.

Conducta significativa después del primer año. (C) (D)

Los toca levemente y los olvida. (C) (D)

Los chupa intrusivamente.

Conducta significativa después del primer año. (D)

Cuando los pierde, no hay ademán alguno de recuperarlos, ni sorpresa ni enfado.

Conducta significativa entre los 6 u 8 meses. (C) (D)

Los rechaza sistemáticamente de forma abierta. (C)

Otras conductas de interés.

3. Autonomía con los objetos.

Aguanta algunos ratitos, pero enseguida reclama la presencia del adulto.
Conducta significativa desde los 6 meses. (D)

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

Puede estar solo durante largos ratos. (D)

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

Otros aspectos de interés.

4. Utilización de objetos. *Aspecto valorable desde los 6 meses.*

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

Utiliza los objetos de forma indiferenciada, realizando las mismas actividades con la mayoría de ellos.

Conducta significativa después del año. (D)

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

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

Se auto-agrede. (C)

Otras conductas de interés.

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

Tono adecuado. (B) (C)

Sus manos son flácidas y sin fuerza. (B)

Sus manos son rígidas y agarrotadas. (B) (C)

Realiza movimientos descontrolados. Por ej. Sincinesias. (C) (D)

Hay un tono alterado. Por ej. Las manos están contraídas. (C)

Otras conductas de interés.

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

Explora los objetos cuidadosamente y atentamente. (A) (C)

Se detiene y observa los detalles de los objetos. (C) (D)

Realiza exploraciones incompletas y algo precipitadas. (C) (D)

No hay una verdadera exploración de objetos. (C) (D)

Hay manifestaciones de ansiedad. (C) (D)

Otras conductas de interés.

7. Movimientos de las manos.

Mueve sus manos de forma armónica. (C)

Realiza movimientos descontrolados. (C)

Hace ademanes expresivos de ansiedad. (C)

Otras conductas de interés.

8. Organización del espacio próximo. *Aspecto no valorable hasta después de los 12 meses.*

Realiza el barrido de los espacios de forma tranquila y ordenada. (C) (D)

En general se organiza y se orienta bien, pero, cuando algo le supone esfuerzo, abandona en seguida. (C)

Realiza los barridos atropelladamente y sin orden. (D)

Otras conductas de interés.

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

Realiza las tareas eficazmente de acuerdo a su edad. (C) (D)

Se enfrenta a las tareas con interés y con gusto. (C)

Se observa retrasos evolutivos como: rudimentaria coordinación manual o escasa especialización funcional de cada mano. (C) (D)

La realización de las tareas es eficaz, pero resulta mecánica y sin finalidad. El niño ha adquirido las destrezas manipulativas básicas, pero no están integradas en la vida cotidiana. (C) (D)

Diana

1. Disposición a tocar.

Muestra interés por casi todo. (A) (B)

Cuesta mucho trabajo motivarle, pero, cuando algo le interesa, lo toca atentamente. (no aplica)

Es francamente pasivo e indiferente. (B) (C)

Muestra rechazo de forma activa. (B)

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

2. Relación con las personas.

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

Toca y acaricia a sus familiares, pero se queda serio ante personas extrañas.

Conducta significativa entre los 8 y los 30 meses aprox. (A) (B)

Mantiene su puño cerrado cuando intentamos que nos toque.

Conducta significativa entre los 4 y los 18 meses aprox. (no aplica)

No hay extrañamiento ninguno.

Conducta significativa entre los 10 o 12 meses aprox. (B) (C)

Otras conductas de interés.

3. Interés por los objetos

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

Los busca y los retiene. ___

Conducta significativa entre los 6 y los 24 meses. (A) (B)

Se enfada cuando se los quitan.

Conducta significativa entre los 6 y los 24 meses. (A) (B)

Los chupa como para explorarlos.

Conducta significativa después del primer año. (no aplica)

Los toca levemente y los olvida. (no aplica)

Los chupa intrusivamente.

Conducta significativa después del primer año. (no aplica)

Cuando los pierde, no hay ademán alguno de recuperarlos, ni sorpresa ni enfado.

Conducta significativa entre los 6 u 8 meses. (A)

Los rechaza sistemáticamente de forma abierta. (A) (B)

Otras conductas de interés.

4. Autonomía con los objetos.

Aguanta algunos ratitos, pero enseguida reclama la presencia del adulto.
Conducta significativa desde los 6 meses. (no aplica)

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

Puede estar solo durante largos ratos. (A) (B)

Le gusta mucho estar solo y no quiere que le molesten. (no aplica)

Otros aspectos de interés.

5. Utilización de objetos. *Aspecto valorable desde los 6 meses.*

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

Utiliza los objetos de forma indiferenciada, realizando las mismas actividades con la mayoría de ellos.

Conducta significativa después del año. (no aplica)

Utiliza los objetos de forma estereotipada; realiza series de movimientos largas y repetidas sin finalidad. (no aplica)

Utiliza los objetos con fines agresivos. (no aplica)

Se auto-agrede. (no aplica)

Otras conductas de interés.

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

Tono adecuado. (A) (B)

Sus manos son flácidas y sin fuerza. (no aplica)

Sus manos son rígidas y agarrotadas. (no aplica)

Realiza movimientos descontrolados. Por ej. Sincinesias. (no aplica)

Hay un tono alterado. Por ej. Las manos están contraídas. (no aplica)

Otras conductas de interés.

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

Explora los objetos cuidadosamente y atentamente. (A) (B)

Se detiene y observa los detalles de los objetos. (A) (B)

Realiza exploraciones incompletas y algo precipitadas. (no aplica)

No hay una verdadera exploración de objetos. (no aplica)

Hay manifestaciones de ansiedad. (no aplica)

Otras conductas de interés.

8. Movimientos de las manos.

Mueve sus manos de forma armónica. (A) (B)

Realiza movimientos descontrolados. (no aplica)

Hace ademanes expresivos de ansiedad. (no aplica)

Otras conductas de interés.

9. Organización del espacio próximo. *Aspecto no valorable hasta después de los 12 meses.*

Realiza el barrido de los espacios de forma tranquila y ordenada. (A) (B)

En general se organiza y se orienta bien, pero, cuando algo le supone esfuerzo, abandona en seguida. (no aplica)

Realiza los barridos atropelladamente y sin orden. (no aplica)

Otras conductas de interés.

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

Realiza las tareas eficazmente de acuerdo a su edad. (A) (B)

Se enfrentan a las tareas con interés y con gusto. (A) (B)

Se observa retrasos evolutivos como: rudimentaria coordinación manual o escasa especialización funcional de cada mano. (no aplica)

La realización de las tareas es eficaz, pero resulta mecánica y sin finalidad. El niño ha adquirido las destrezas manipulativas básicas, pero no están integradas en la vida cotidiana. (no aplica)

ANEXO 3

Entrevista para la profesora

Objetivo: indagar acerca de la preparación y motivación para trabajar con los niños que tienen ceguera y debilidad visual.

1. ¿Cuántos años tiene como maestra de preescolar?

Desde el 2012 trabajo con población con discapacidad visual en el nivel de preescolar, son 7 años.

2. ¿Con que nivel de estudios cuenta?

Licenciatura y Maestría en Pedagogía.

3. ¿De qué escuela es egresado(a)?

De la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.

4. ¿Cómo considera que es su preparación en cuanto a la atención de cualquier Necesidad Educativa Especial de sus alumnos?

Buena, aunque siempre hay algo nuevo que aprender.

5. ¿Cómo se siente ante esto?

Con un compromiso por aplicar mis conocimientos y seguirme formando para brindar una educación de calidad.

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

Conocer más acerca de la discapacidad múltiple.

7. ¿Qué la motivo para ser docente en el CAM #25?

Estar en contacto y enseñar a niños con ceguera y baja visión.

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

No

9. De acuerdo a su clase. ¿Qué tipo de adaptaciones ha realizado para trabajar con los niños?

Leer los planes y programas de estudio a fondo. Diseñar actividades adecuadas a las características y necesidades educativas de mis alumnos. Adaptar los materiales educativos y el espacio del aula.

10. ¿Qué tipo de obstáculos ha tenido para poder trabajar de manera plena con los niños?

Falta de apoyo por parte de los padres de familia para involucrarse en la educación de sus hijos.

Falta de apoyo institucional para atender de manera interdisciplinaria cada caso, según sus necesidades.

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

No. No ofrecen cursos ni hay un intercambio positivo de las experiencias o prácticas docentes en colegiado. Los materiales didácticos los compra la escuela.

12. ¿Hay apoyo por parte de los padres de familia hacia la institución?

Son contados los casos.

13. ¿Cuál ha sido el apoyo?

Compra de algunos materiales educativos que faltan.

14. ¿Existe una coordinación para trabajar con la familia de los niños?

No, no hay trabajo interdisciplinario con psicología. En trabajo social se han dado pláticas, pero no se comunica a los docentes sobre qué temáticas ni qué estrategias se les comparten a los papás.

15. ¿Cuál?

Sólo se ha abordado con trabajo social de manera aislada.

ANEXO 4

Documentación

A continuación, se mostrará el diario de campo de algunas de las sesiones de clase que tuve con los niños, a manera de ejemplos, no se pondrán todos los días ya que son muchas fechas y sólo se mostrarán algunas clases que muestran cómo se realizaban los ejercicios con los pequeños. Entre éstas están: mi primer día en la escuela, las clases de educación física, la clase de música, las clases en los salones de motricidad fina y gruesa, entre otras...

Primera sesión (03. sep. 18).

“Llegada al CAM #25”

El día de hoy fue mi primer día y llegando a la escuela la directora me dio la bienvenida, le di una copia de la carta de aceptación y me firmo otra copia para mí. En seguida le dijo a su asistente que me pusiera un folder en el que pondría mis asistencias, le di una copia de la hoja de asistencias y me dijo que ya podía irme y que a la hora de la salida podía firmar.

Me tocó estar en el grupo de tercero de preescolar a cargo de la Maestra Adriana. Pasé el área de la dirección y fui caminando hacia el área de preescolar. La profesora Adriana me dio la bienvenida y me presento al grupo: Mateo, Diana, Sara, Juan, Lisbeth y Noemí. Cuando entre al salón ya habían pasado lista e iban a empezar a bailar. La maestra puso la canción de “El caminito de la escuela de Cri-Cri” y a cada uno de los niños les paso una sonaja para que hicieran ruido mientras bailaban. Yo tomé a Noemí de la mano y cuidaba que Mateo no se fuera a pegar con la mesa o se fuera a tropezar, termino la canción y cambio todos los instrumentos de los niños, ahora para bailar “La orquesta” no recuerdo bien el nombre, pero igual se escuchaba ser de cri- cri y al terminar la canción bailamos una última en parejas y a mí me tocó bailar con Mateo.

Luego llevamos a los niños al baño para lavarse las manos y unos aprovecharon para pasar al sanitario, llegamos al salón y acomodé las dos mesas para que los niños empezaran a desayunar, aquí me di cuenta que el salón es demasiado

pequeño pues hay demasiado material y no hay lugares para acomodarlo. Los niños se sentaron a desayunar y fue aquí donde la maestra me dijo que aún faltaba una niña más por llegar pero que iba a ir hasta el miércoles.

Sonó la chicharra para ir a honores a la bandera y la maestra acomodó a los niños en trencito para ir caminando en grupo, yo me fui hasta atrás de la fila. Los honores a la bandera no se hicieron en el patio pues lo estaban remodelando, así que fueron en el "hall", o por lo menos así escuche que lo nombraron, es como una sala de estar de 100 x 150 metros. En el que llegan los niños y de aquí ya los pasan a cada uno a sus respectivos salones. Y sí, cupo toda la escuela pues no hay más de 150 niños. Una vez que terminó la ceremonia, la directora me pasó al frente para darme la bienvenida y me presentó con toda la escuela. Así terminó la ceremonia y regresamos al salón de clase para ir al recreo.

El recreo se tomó en el patio que está adentro de precolar ya que, me dijo la maestra, que en el patio de afuera hay panales de abejas y no se pudo salir por el momento. Así que dos Diana y Sara sacaron un sube y baja de plástico del cuarto de los juegos. Y el resto de los pequeños estuvieron en la alberca de las pelotas, creo que les gusta mucho esa alberca.

Al terminar el recreo fuimos al salón de clase para hacer una actividad con pintura y media cartulina. La profesora cortó por la mitad cartulinas y las pegó en las mesitas de forma horizontal y en frente de cada niño, sacó seis platitos con una división por en medio y pinturas de diferentes colores.

Primero les dijo a los niños que levantaran su mano derecha, algunos sí supieron cuál era su mano derecha. Después les dijo que levantaran la mano izquierda y, de igual manera, pocos supieron cuál era su mano izquierda. Vaciamos pintura en uno de los lados del plato para posteriormente embarrar la mano derecha de los niños para que hicieran círculos hacia el lado derecho y en el lado derecho de la cartulina. Al terminar, seguía la mano izquierda. Se cambió el platito con el compañero de a un lado para que se tuvieran dos colores diferentes, ahora se embarraba de pintura la mano izquierda para luego hacer círculos en la cartulina hacia el lado izquierdo y en el lado izquierdo de la cartulina.

Cuando terminaron de pintar, la profesora y yo llevamos a los alumnos a lavarse las manos, en el baño les pusimos sus batas para que después la profesora se los llevara al comedor y yo me despedí de ellos.

Segunda sesión (04. Sep. 18).

“Proyecto alimentación saludable”

El día de hoy llegué a la escuela y la profesora ya iba rumbo al gimnasio con Juan, Diana y Mateo, los saludé rápidamente y la maestra me dijo que el salón estaba abierto, así que corrí hacia el salón para dejar mi mochila.

Luego de dejar la mochila corrí hacia el patio grande de la escuela, ya que al fondo se encuentra el gimnasio.

Lucia, la maestra de deportes ya nos estaba esperando, saludo a los niños y a nosotras después. La clase empezó con un calentamiento en el que los niños movían cabeza, manos, hombros y pies. A los niños que se le dificultaba se les ayudaba, estos son: Noemí y Mateo. Pero más a Mateo pues no le gusta hacer ejercicio y estar en el gimnasio lo pone nervioso y comienza a llorar pues solo quiere estar en la alberca de pelotas, que también hay en el gimnasio.

Terminando el calentamiento, llegó Sara a la clase.

Luego la maestra Lucia les dio una pelota saltaría a cada uno de los niños para que primero se recargaran en ella y empezarán a brincar, después y los que ya tenían más confianza agarraron la pelota y empezaron a avanzar mientras brincaban. Sólo Juan lo hacía sin miedo, los demás niños se quedaron en la primera actividad.

Terminando la clase de educación física siguió la clase de música con la maestra Imelda, el salón está como a diez metros saliendo del gimnasio de lado derecho. La maestra es débil visual, nos saludó y para empezar la clase a todos los niños les dio un pandero para que lo tocarán al ritmo de la canción que ella tocaba en el teclado que está en el salón. Así fue las dos primeras canciones que tocó, luego tocó una canción para que los niños reconocieran las partes de su cuerpo y las fueran señalando, después una canción para conocer el nombre de sus dedos de las manos. Posteriormente nos paramos pues la canción que tocó nos decía que ir

haciendo mientras caminábamos, como: brincar, aplaudir, caminar, marchar, correr, etc.

Yo ayude a Noemí y la profesora Adriana apoyó a Mateo durante esta clase.

Al terminar la última actividad, volvimos a nuestros lugares y la profesora Imelda puso música clásica para que los niños la escucharan y se relajaran un poco. Pasaron dos canciones y así terminó ésta clase.

La profesora y yo formamos a los niños en trenecito para pasar a nuestro salón, luego llevar a los niños al baño y lavar sus manos para que llegarán a desayunar al salón. Se les apoyó en el desayuno y si llevaban algo que tenía que calentarse en el microondas la profesora lo calentaba. En lo que los niños desayunaban, la profesora y yo adornamos un poco el salón por lo de las fiestas patrias, pusimos escarcha con colores patrios en la ventana y una campana de papel de china en la parte superior de la puerta, y en la puerta pusimos un sombrero con una bandera por debajo.

Cuando los niños terminaron de desayunar, salimos al recreo en el patio de adentro y también estaban los pequeñines de preescolar 1 y 2. Así que Diana y Sara se pusieron a jugar con las niñas más pequeñas y Mateo, Noemí y Juan estuvieron en la alberca de pelotas. Yo los estaba cuidando en lo que la maestra Adriana adaptaba un trabajo que más al rato ocuparían.

Cuando terminó el recreo lavamos las manos de los niños para una actividad. Se acomodaron las dos mesas juntas y pusimos a los niños alrededor de ésta.

La última actividad era un proyecto de “alimentos saludables” y tenía que ver con las frutas así que para iniciar la maestra preguntó que si alguno de ellos sabía que era una fruta así que los pequeños sólo dieron ejemplos nombrando una que otra fruta que ya conocían. Luego la maestra les leyó un cuento llamado “Las frutas” en el que explicaban más o menos la textura, forma y tamaño que tienen las frutas.

Al terminar de leer el libro, la profesora les paso una manzana, un melón, una fresa, uvas, una sandía, éstas enteras y picadas en cuadritos. Los niños de uno por uno pasaron para que sintieran su forma, la olieran, y si querían tomarán un pedazo de alguna de las frutas para probarla.

Así terminó la segunda sesión de la clase.

Tercera sesión (05. sep. 18).

“Actividades recurrentes”

Una vez que llegaron los niños, la maestra los sentó para decir “hola” con una canción, pasando cada uno para dar los buenos días. Después la maestra pasó lista, para esto, cada niño tiene que levantarse de su lugar y pasar a un tablero grande, adaptado para que los niños identifiquen su nombre por medio de alguna textura en específico, así como los días de la semana. Identifican el día de la semana por un velcro que se le pone a cada cuadrito y que lo niños peguen su figura (una crayola, cuadritos de madera, etc....) que también tiene velcro.

Al dar inicio la clase, la profesora Adriana puso a Diana, quien tiene debilidad visual, a seguir unos patrones con crayola. A Mateo y a Noemí los puso a poner unas clavijas de plástico en un tablero, del mismo material, con muchos agujeros, y Clara no quiso hacer ningún ejercicio.

En lo que cada niño hacía su actividad, la profesora me puso a hacer unas adaptaciones para Sara, me dio todo el material y en unas hojas tamaño carta que parece cartulina empecé a trazar los diferentes patrones que la maestra me dio.

Al terminar de trazarlos les puse dos figuritas de *fomi*, una al inicio de cada línea y sólo otra al final. Así los ejercicios en todas las hojas que la maestra me dio.

Una vez que pegué las figuras de *fomi*, para terminar se les pone limpiapipas suaves o rugosas a las líneas pintadas.

Mientras hacía las adaptaciones, checaba que Diana hiciera bien sus ejercicios, ya que yo estaba a un lado de ella, la profesora hacía las actividades con Noemí y Mateo.

Ya cuando tenía que pegar las figuras y los limpiapipas me cambié de lugar para estar cerca de un enchufe para conectar la pistola de silicón. Así los niños se fueron con la maestra para lavarse las manos y desayunar.

Cuando terminaron de desayunar, la maestra se fue con ellos al recreo y yo aún no terminaba, así que le dije que en un rato ya los alcanzaba.

Terminé de colocar los últimos limpiapipas en los ejercicios y salí al recreo con los niños, que estaban en la alberca de pelotas, así que la profesora me dijo que ella

iba a hacer otras adaptaciones para la actividad que iban a hacer terminando el recreo, dejándome a cargo de los pequeños.

Al terminar el recreo, le dije a Mateo que recogiera todas las pelotas que había aventado afuera de la alberca y me dijo que sí, solo que le ayudara, así que le di la mano y lo iba llevando hacia donde se encontraban las pelotas para que las fuera recogiendo, mientras yo igual recogía unas cuantas.

Terminó la hora del recreo y les puse los zapatos a las demás niñas, los formé en trenecito y nos fuimos para el salón.

Una vez en el salón la maestra le dio a cada uno un dibujo adaptado con limpiapipas de una flor y pintura digital. Los pequeños tenían que pintar los pétalos de las flores (adentro del limpiapipas).

La adaptación de Diana era diferente pues los pétalos de las flores sólo estaban remarcados con un color muy fuerte, Diana hizo sola la actividad, la profesora ayudó a Noemí y yo estuve con Mateo.

Para terminar, les dio otro dibujo adaptado de un sol, de igual manera tenían que pintar el sol, pero ahora el centro, que era un círculo iba de pintura digital amarilla y los rayos, que eran triángulos, con crayón amarillo.

Octava sesión (12. Sept. 18).

“Actividad de otoño y adaptación de fiestas patrias”

El día de hoy nos metimos todos al salón y la maestra pasó lista y luego pasó a los niños a que pusieran su figura y pasaran lista, ahora solo vino: Clara, Juan, Mateo, Lisbeth y Sara, como el día de hoy no salimos a otras clases, la profesora optó por quitarles a todas sus chamarras, pues el salón es muy calentito.

Luego empezamos a trabajar, se hizo el trabajo representativo de otoño con las hojas que se habían recogido el día anterior, la maestra pego una hoja tamaño carta de manera horizontal en frente de cada niño, les sirvió resistol líquido en unos trastecitos pequeños y las hojas las puso en una canastita, igual, para cada uno.

Yo apoye a Mateo, Juan y Sara, tenían que poner primero resistol a toda la hoja para después ir pegando las hojas secas en cima del resistol, yo solo iba dándoles

indicaciones derecha-izquierda, arriba-abajo o centro dependiendo el lugar que les hacía falta en resistol y hojas secas.

La maestra ayudo a hacer el trabajo a Clara y a Lisbeth. Cuando se terminó de hacer el ejercicio, pusimos las hojas a secar y limpiamos las manos de los niños. Luego a Mateo se le dio una tabla vertical dividida por en medio con un limpiapipas grueso para que separara dos objetos diferentes izquierda-derecha. Lo hizo muy bien, y supo identificar ambos lados, pero se aburría y empezaba a hacer otras cosas.

A Juan se le dio una tabla vertical dividida en tres partes iguales para que separara tres objetos diferentes en izquierda-centro-derecha.

Y Sara pico con un punzón una hoja que se puso abajo de un macocel con pequeños orificios. Tenía que picar uno si y uno no, pero luego se confundía y picaba todos los orificios.

Mientras se realizaba esta actividad, llegó el psicólogo Nicolás para hablar con la maestra sobre Clara.

Hablaron en frente de nosotros, pero yo veía que los niños hicieran bien sus actividades, solo los supervisaba. Pero si se tardaron mucho hablando y los niños empezaban a ponerse inquietos, así que le propuse a la profesora llevar a los niños a lavarse las manos para el desayuno y me dijo que sí.

Fuimos todos al baño, y solo unos cuantos pasaron, pero todos se lavaron sus manitas. De regreso y antes de entrar al salón cada uno tomó su mochila y se fueron poco a poco a sus lugares. Calenté la comida de algunos de los niños y medio empezaron a comer, y lo digo porque Mateo fue el único que se terminó su *Lunch*.

La profesora y el psicólogo Nicolás siguieron platicando un rato más y ya cuando terminaron, la maestra me pidió de favor que llevara unos tambores y un pandero a la profesora de música, así que me fui. Ya cuando regrese ya no estaba el psicólogo y la maestra ya les había pedido a los niños que guardarán sus cosas para ir al recreo. La mamá de Lisbeth llegó por ella ya que iba a ir a otro lado.

Sara y Juan salieron primero y estaban jugando en las colchonetas, la maestra llevó a Mateo al baño. Clara se había quedado en la alberca chicas de pelota, pero se salió y andaba sentada en los tapetes. Cuando llegó Mateo, se quiso meter a la

alberca de pelotas, pero sacaba las pelotas y lo saque de la alberca, entonces escucho que Juan y Sara jugaban con unos carritos grandes de plástico, Sara lo invitó a jugar y dijo que si, así que lo metí el carrito rojo y estuvo impulsándose despacito por todo el patio.

Luego yo tomé a Clara de la mano y la subí a otro carrito y le estuve dando vueltas en el patio, ella solo se reía de vez en cuando. Mientras la maestra hacía una adaptación de un dibujo de china poblana y un charro que se pintaría más al rato.

Para terminar, la profesora y yo llevamos a todos los niños al salón y los senté en su respectivo lugar.

Décima sesión (14. sep. 18).

“Celebración de fiestas patrias”

El día de hoy llegué al salón de clase y todos los niños llegaron y vestían un traje mexicano, las niñas con sus faldas blancas con listones rojos y verdes, trenzas y moños tricolores. Y los niños con un pantalón, una camisa y un moñito tricolor en el cuello.

Sólo los niños estaban en el salón, los niños pasaron lista y la maestra les dio diferentes juguetes para que los niños no se aburrirán, ya que iba a haber un festival celebrando la Independencia de México. En lo que los niños trabajaban la maestra les estaba poniendo tarea en sus libretas.

Cuándo dieron las diez de la mañana, llevamos a los niños al baño y regresamos al salón para que los niños almorzaran algo. A la mayoría sólo les mandaron fruta.

Terminaron de desayunar y nos fuimos en trenecito al patio grande. Nos formamos en nuestro lugar para ceremonia y se hicieron honores a la bandera, la escolta pasó, guiados por la maestra de educación física, hicimos juramento a la bandera. Ya cuando se fue la escolta, hubo varios números. Empezando con una canción que el grupo de quinto canto, luego el coro cantó “cielito lindo”, por último, el grupo de secundaria bailó el jarabe tapatío.

Cuando terminó, se dio el grito de independencia y se hizo un pequeño desfile alrededor del patio, que es muy grande. Los niños tocaron trompetas, matracas, silbatos, entre otros.

Los maestros y conserjes acomodaron mesas y sillas en el patio para un comer. Se dieron boletos a cada niño y un papá para que los intercambiaran y comieran: tres tacos, dulces típicos, un elote y un tamal.

Apoyamos a algunos de los niños en comer porque sus mamás estaban en el puesto de los elotes.

Así, se terminó el día, ya que los papás podían llevarse a sus hijos a su casa.

Décimo tercera sesión (19. Sep. 18)

“Información de simulacro”

El día de hoy llegué al salón de clase y ya estaba la maestra con Diana y Mateo, entré y al poco rato llego Clara con su abuelita y después Sara.

Clara de nuevo empezó a hacer su berrinche, lloraba y gritaba muy fuerte, así que la maestra fue a buscar al psicólogo para q la viera y tranquilizara.

Ella se quedó con el psicólogo afuera del salón y yo me quede con los niños adentro del salón, así que solo nos saludamos con una canción.

Al poco rato entró la maestra y se sentó a un lado de mi para hablar con los niños acerca del simulacro que se iba a hacer en la tarde y para esto les puso a los niños dos canciones que hablaban sobre los temblores y que se tiene que hacer en caso de que haya uno, luego la maestra puso la alerta sísmica desde su celular e indicó a los niños como salir del salón hasta la puesta de entrada. En eso llegó el psicólogo con Clara, que ya estaba un poco mejor, la dejó sentada en una silla y si se quedó un rato bien, hasta que se tiró de la silla y se quedó sentada en el piso.

Después de Clara ya se calmará un poco y ya se quedará bien sentada en la silla, empezamos a trabajar, yo estuve con Diana y Sara, Sara realizo dos trabajos de escritura en Braille con una tabla de macocel con orificios, en una hizo una plana de las vocales en Braille y en la otra una plana con su nombre. Mientras que Diana realizaba cuatro planas de motricidad fina, tenía que seguir los trazos diagonales en línea recta, marcarlo con crayolas. Y Mateo estuvo con la maestra viendo diferentes texturas, formas y tamaños.

Al terminar sus ejercicios, las niñas fueron a pintar en el pizarrón, la maestra puso a Diana a hacer círculos, pero ya después empezaron a rayar todo el pizarrón y terminaron llenas de gis.

Después de esto fuimos al baño, unos si pasaron y los que no, sólo lavamos sus manos. Regresamos al salón y cada quién agarró su mochila para empezar a desayunar.

Diana y Mateo fueron los que más se tardaron en comer y me quede cuidándolos en lo que la maestra salía con Sara y Clara al recreo.

Ya cuando Mateo terminó, salimos al recreo y se quiso meter a la alberca de pelotas, Diana y Sara jugaban en la casita de plástico y después sacaron unos triciclos, y Clara estaba fuera de la alberca de pelotas.

Para terminar, y acabando el recreo fuimos al patio principal para leer cuentos sentados en unas mesitas y bancas de cemento que hay en el área verde. Yo no escuche los cuentos ya que Clara no quería sentarse y empezaba a hacer de nuevo su berrinche, y yo le agarre la mano y me la llevé caminando por toda la escuela y si se calmó y caminaba sin ningún problema.

Vigésima tercera sesión (03. Oct. 18).

“Actividades de matemáticas y animales del zoológico”

El día de hoy llegué al salón de clase y ya se encontraba la maestra Adriana y Sara, Diana, Noemí, Lisbeth, Clara y Mateo. Juan llegó a las nueve, pues fue al doctor. La clase empezó con una canción en la que todos nos saludamos y se nombra a cada niño.

Después los niños pasaron lista e identificaron su estado de ánimo en semáforo de las emociones.

Lisbeth ahora estaba un poco inquieta y empezó a gritar, pero la maestra la acostó en una colchoneta y se tranquilizó, pensamos que iba a dormir, pero no.

Luego la maestra puso a los niños a bailar para calentar el cuerpo, se empezó por parejas con la canción de "si busco una pareja", luego se cantó la de "caballito de mar" y para esta se le dio a cada uno el instrumento que quisieran unas sonajas, claves, y un pandero. Y la última canción que se cantó y bailó fue la de "a la víbora

de la mar" y para este, los niños se formaron en trenecito y dimos vueltas dentro y fuera del salón.

Cuando se terminó la canción, sentamos a los niños en unas colchonetas y a cada uno se le dio una bandeja grande, una mediana y 10 cubos de plástico medianos. La maestra les presentó del 0 al 10, en números de relieve y de *fomi*, y a vez que se los presentaba, se pedía que en la bandeja mediana pusieran la cantidad del número que se le presentó.

Mateo, Diana y Sara hicieron el ejercicio solos y si supieron identificar la cantidad con los números. Noemí necesito ayuda y la maestra hacia el ejercicio con ella.

Clara y Lisbeth estaban dormidas.

Una vez que se terminó el ejercicio los niños se fueron al baño y yo me quedé en el salón con Clara y Lisbeth.

Cuando los niños regresaron, acomodamos las mesas y las sillas para que los niños empezaran a desayunar, mientras los niños desayunaban llego Juan.

Cuando los niños terminaron de desayunar, salimos al recreo, ahora Sara, Diana y Juan jugaron con dos carros grandes y un Triciclo, Lisbeth, Mateo y Noemí estuvieron en la alberca de pelotas grande. Y Clara se quedó dormida en la alberca pequeña.

Cuando el recreo terminó, regresamos al salón, los niños se sentaron alrededor de la mesa y la maestra les habló un poco de los animales que viven en el zoológico, retomando lo que en clases pasadas se había visto, puso un audio que hablaba de este tipo de animales, que sonido hacen y que color son.

Cuando el audio terminó, se les presentó a los niños varios animales de peluche y de plástico para que los conocieran.

Vigésima cuarta sesión (04. Oct. 18).

“Animales del mar”

El día de hoy llegué al salón de clase y ya estaba la maestra Adriana con Mateo, Diana, Sara, Noemí y Lisbeth. Estaban sentados en un medio círculo y cantando la canción de "si tú tienes muchas ganas de", ya que todos pasaron y dijeron de que

tenían ganas, bailamos la canción de "caminito de la escuela" y para terminar se caminó por todo el salón con la canción de " despacito, lento, lento".

Una vez que medio se calentó el cuerpo, nos fuimos a la clase de educación física, a Lisbeth se la llevaron para sacar una cita al hospital, pero regresó más al rato. Clara llegó para la clase se educación física.

Fuimos para el gimnasio, pero de nuevo se inundó, estaba lleno de lodo y olía feo, entonces la clase de educación física se dio en el aula multisensorial. La clase empezó con un pequeño calentamiento: mover la cabeza, los hombros, la cadera y las piernas. Después los niños siguieron un circuito, que tenía escaleras, resbaladilla y cubos de esponja, luego la maestra estiró un túnel grande de plástico y tela para que los niños pasaran gateando de un lado a otro.

Una vez que terminó la clase, regresamos al salón y los niños pasaron directo al baño, para después empezar a desayunar.

Se terminó la hora del desayuno, ahora todos comieron bien, y salimos al recreo. Diana, Sara y Noemí sacaron carritos. Mateo y Lisbeth estuvieron en la alberca grande de pelotas y Clara estuvo en la alberca chica.

Cuando el recreo terminó, regresamos al salón de clase y la maestra sacó la tarea que les pidió a los niños, pidió que adaptaran en un cartón tamaño carta animal que viven en el mar: tortuga, calamar, medusa, cangrejo, entre otros.

Y saco varios animalitos pequeños de plástico para presentárselos a los niños.

Se empezó con un audio que describía diversos animales marinos, su color y el sonido que hacían, luego se les presentó el animal que llevó cada uno y se les daba una pequeña explicación sobre éste.

Para terminar, cada niño realizó un trabajo, que consistía en una estrella de mar que tenía el borde resaltado con estambre, adentro del borde tenían que rellenarlo de corcho desmoronando. Y en la parte de abajo se pegaron piedras de colores con silicón frío.

En esta actividad apoyé a Sara y a Diana, pues, aunque ellos pueden y hacen su trabajo solos, necesitan un poco de ayuda para saber en dónde está el material, para ir dándoles las instrucciones o llevarles la mano al lugar donde les haga falta poner material. La profesora ayudo a Diana y a Noemí.

Vigésima octava sesión (10. oct. 18).

“Aula de motricidad fina”

El día de hoy llegué al salón de clase y los niños terminaban de saludarse, hoy estaban: Juan, Sara, Lisbeth, Noemí y Mateo. La maestra me dijo que empezarían a desayunar temprano porque tenían clase con la maestra Imelda a las 9, así que después de que la maestra y los niños cantaron la canción para saludarse, pasaron lista uno por uno y pusieron como se sentían en el semáforo de las emociones. Después pasamos al baño para quitarle el pañal a Mateo y a Noemí, los otros niños pasaron al baño y lavar las manos de los niños, de regresó al salón cada niño tomó su mochila, se sentaron en sus lugares y empezaron a desayunar. La maestra Adriana veía a Mateo y a Lisbeth y yo apoyaba a Noemí, dio la hora para ir a la clase y aún no terminaban su desayuno, así que se dejó en la mesa y nos fuimos, los niños fueron formados en trenecito ya que nos íbamos iba llegando Diana. Cuando llegamos al salón de la profesora nos dimos cuenta que estaba cerrado y fui a preguntar si había ido y me dijeron que no, así que nos regresamos al salón de clase y los niños terminaron de desayunar.

Ahora tuvieron un poco más de tiempo para terminar su desayuno y los únicos que terminaron bien fueron Juan y Noemí, así que ellos salieron primero al recreo.

A Noemí se le tenía que dar un medicamento ya que está enferma de la garganta y como la maestra no se lo puede administrar si no es con un permiso especial, mandaron a llamar a su mamá para que ella se lo diera. Y si, llegó como a los cinco minutos.

Juan y Noemí estuvieron jugando un rato en un sube y baja de cocodrilo de plástico pequeño y Lisbeth estuvo en la alberca de pelota pequeña. Los demás niños se tardaron en salir al recreo y cuando salieron Diana y Sara se unieron a jugar Juan y Noemí. Mientras que Mateo se fue a la alberca grande de pelotas.

Cuando terminó el Recreo nos fuimos a un aula a la que no había entrado, se llama "aula de coordinación motriz fina", el aula se encuentra en el segundo piso, hay mesas grandes y chicas en el centro y alrededor hay mucho material didáctico como: tablas de texturas, caminos, rompecabezas, objetos pequeños, principalmente para ayudar a la coordinación de los dedos y las manos.

Empezamos la clase tocando en las texturas y sentando a los niños en las sillas pequeñas, cada niño diferenciaba la textura suave de la áspera y luego tocamos tablas que tenían diferentes tipos de semillas como maíz, lenteja, semilla de girasol. Después pasamos a las mesas grandes y la maestra repartió varios materiales: a Juan le dio un hexágono de madera con varios hoyitos y pijas, tenía que poner las pijas en cada hoyito.

A Lisbeth le dio una tabla de madera que tenía varios caminos y podía mover las figuras de izquierda a derecha.

A Noemí y a Mateo les dio una oruga a la que se le quitaban sus pies y se los tenían que poner. Luego se les dio un prono didáctico de madera de dos vías para que pasaran los objetos de izquierda a derecha.

A Sara y a Diana se les dio unas torres que tenían diferentes figuras de diferentes tamaños y en el centro tenían orificios para que embonaran bien, los tenían que quitar y volver a poner, luego cambiaron su actividad y pidieron las orugas que tenían Mateo y Noemí.

Para terminar y una vez que terminaron sus actividades, se les dejó jugar con el material que quisieran.

Trigésima sesión (12.oct. 18)

“Aula de motricidad gruesa”

El día de hoy llegue al salón de clase y solo se encontraba Diana, Mateo y Juan, ya habían pasado lista y puesto su estado de ánimo en el semáforo de las emociones. Así que, cuando entré estaban viendo diferentes objetos que empezaban con la letra A, luego con la letra E, I, O y U.

Cuándo se terminó, fue al otro salo por tres tapetes, bandejas grandes y unas pequeñas. Los niños se sentaron en los tapetes y en medio de sus piernas se puso la bandeja grande, y la maestra les iba poniendo pares de diferentes objetos. En ese momento llegó Diana y Clara como retardadas, así que también se le puso un tapete y uno bandeja a Diana, mientras que Clara se quedó sentada en una silla y se quedó dormida.

Después se pasó a una actividad de meter botones grandes y corcho latas con un orificio en el centro, a una agujeta, Noemí ya no quiso hacer la actividad y se quiso sentar en la silla, yo me senté en el tapete apoyé a Juan que se le dificultaba realizar la actividad.

La maestra estaba con Mateo, quien si hacía bien la actividad y Diana lo hacía solita. Cuando se terminó esta actividad, fui por unos bloques al otro salón, ahora tenían que unir los bloques de manera vertical para hacer una torre grande, Noemí siguió sin querer hacer los ejercicios, la maestra apoyaba a Mateo, Diana y Juan lo hacían solitos.

Una vez que se terminó esta actividad, la maestra y los niños se fueron al baño y yo me quede en el salón para escombrar todos los objetos que se encontraban en las bandejas. Regresaron los niños y acomodamos las mesas y las sillas para que los niños se sentaran a desayunar, ahora si desayunaron bien los niños y salimos al recreo.

Noemí quiso un carrito y Juan con Diana agarraron unos triciclos.

Clara estuvo en la alberca chica de pelotas y Mateo estuvo jugando en la alberca grande de pelotas.

Dieron las once y fuimos al salón multisensorial de motricidad gruesa, pase por las llaves y subíamos las escaleras, Juan y Diana subieron solos, yo apoye a Noemí y Mateo, y la profesora Adriana subió a Clara.

Llegamos al salón, les quitamos los zapatos a los niños y entramos al salón, la profesora estuvo con Mateo siguiendo el circuito que estaba en el salón hecho de varios cubos y escaleras de esponja, Juan y Diana jugaban en una casita pequeña de plástico que tiene resbaladilla, desarrollieron un túnel de tela y plástico para pasar gateando de un lado a otro, y Noemí luego estaba con ellos o me hablaba para que la llevara a las resbaladilla.

Para terminar, salimos del salón y les pusimos sus zapatos, los bajamos al primer piso, de la misma manera: Juan y Diana solos, la profesora ayudaba a Clara y yo apoyaba a Mateo y a Noemí.

Trigésima sexta sesión (22. oct. 18).

“Ofrenda para día de muertos”

El día de hoy llegue a la escuela y para empezar las clases se acomodaron las sillas para los niños y empezamos a cantar la canción para saludarnos, en eso llegó Evelin. Terminamos de saludarnos y los niños pasaron lista y pusieron su estado de ánimo con ayuda de la maestra.

La profesora llevo a los niños al baño y yo me quedé en el salón porque Lisbeth estaba dormida y aproveche para acomodar las mesas, las sillas y los manteles de cada niño para que se sentarán a desayunar, los niños no terminaron de comer y nos fuimos a la clase de música con la maestra Imelda, al llegar al salón se acomodaron las sillas y se les dio a cada niño su pandero para empezar la clase cantando y tocando "Patatín patatero", siguió la clase con la canción de "Saludo de amistad" para saludar a cada uno de los pequeños, en esta parte llegó Diana al salón y la llevaba el subdirector Hugo, luego vimos los días de la semana con la canción de "sol solecito", dejamos los panderos y saludamos las partes del cuerpo con una canción y para terminar, nos levantamos de nuestros lugares para que la maestra tocara la canción de "ésta es una rueda que" e íbamos haciendo lo que pedía la canción. Nos volvimos a sentar y a repartir los panderos para ahora cantar canciones de día de muertos, se cantó "yo te vi calavera" y otra canción que no conocía.

Escuchamos el timbre para salir a la ceremonia cívica, que ahora se hizo en el "hall", nos formamos y nos fuimos, cuando llegamos formamos a los niños en su lugar y se empezó la ceremonia con el toque de bandera, luego se cantó el himno nacional, se hizo el juramento a la bandera y se despidió a la bandera con el toque de bandera. Antes de despedirse, el grupo que hizo la ceremonia dijo cuatro poemas. Así pasamos a la activación física con la maestra Lucy, que empezó con un pequeño calentamiento de mover cabeza, hombros, cintura y pies. Y para terminar se hicieron unas actividades de brincar, menearse de un lado a otro y de enfrente hacia atrás. Regresamos a nuestro salón para que los niños terminaran de comer y algunos empezaran con su desayuno.

Salí al recreo con Noemí, Lisbeth y Juan, que ya habían terminado de comer, les saqué unos carritos y un sube y baja del cuarto de juguetes y a Lisbeth la senté en la alberca de pelotas, pero se salió, así que la maestra me dijo que la pusiera en el sensorama para que explorará y sí, Lisbeth tocaba las cosas y las sonaba. Pasó un rato y salieron los demás niños que estaban en el salón y en lo que estaban jugando, la maestra y yo forramos con papel lustre negro y papel picado tres cajas de madera, que se iban a usar después del recreo. Fue algo tardado forrar y cuando terminamos, metimos a los niños al salón de clase, las sillas estaban acomodadas en medio círculo, se sacaron varias cosas que la gente pone en una ofrenda: velas, pan de muerto, calaveritas de azul y chocolate, etc. Y la maestra les dio una pequeña explicación de la ofrenda que se pone el día de muertos. Primero se le presentaron los objetos y después Diana y Evelin iban poniendo cada objeto en la ofrenda, Evelin lo hacía con la ayuda de la maestra Adriana. Juan, Sara y Lisbeth no hicieron esta actividad porque son de otra religión y sus papás no permitieron que participarán.

Cuadragésima primera sesión (29. oct. 18).

“Actividad escolar de día de muertos”

El día de hoy llegue al salón de clase y ya había llegado la maestra Adriana con Diana, Mateo, Evelin y Noemí. Empezaron a desayunar y a todos les mandaron un pan de muerto y leche. Los niños terminaron de desayunar y la maestra se llevó a algunos al baño.

Cuando regresaron nos fuimos al patio principal, mientras íbamos para el patio llegó Clara y la maestra la recibió y la llevó para tomar los lugares de los honores a la bandera.

La ceremonia empezó con el toque de bandera, luego se cantó el himno nacional, después se hizo el juramento a la bandera y para despedir a la bandera se tocó de nuevo el Toque de bandera.

Ahora la ceremonia estuvo a cargo de del grupo de primero único y los niños dijeron terminaron la ceremonia con unas calaveritas literarias muy cortas.

Así se dio inicio a la festividad de día de muertos ya que después de que dijeron su calaverita literaria los niños bailaron la canción de "Qué monstruos son". Después de ellos hubo otros tres o cuatro números más de otros grupos en los que principalmente los niños cantaron, contaron cuentos de terror y dijeron calaveritas literarias. Una vez que pasaron todos los números el profesor nos dijo que nos fuéramos formando para que la Asociación de Padres de Familia les dieran unas cubetitas, que se utilizarían para pedir calavera. Ya que nos dieron la cubeta fuimos a pedir los dulces a todos los salones de la escuela, en esta actividad nos fuimos todos divididos en grupo y los niños iban acompañados de sus papás ya que las maestras estaban en sus salones repartiendo los dulces, yo Acompañé a Noemí porque su mamá estaba trabajando.

Cuando terminamos de pedir los dulces regresamos del salón de clases y esperamos un poco para que la maestra se metiera al salón con nosotros. Una vez que entró al salón, acomodamos el mobiliario del salón y nos salimos al patio principal, nos sentamos en una banquita para terminar de desayunar y para que los pequeños jugarán en el pasto.

Cuadragésima sexta sesión (05. Nov. 18).

“Ceremonia cívica y Primera tertulia literaria”

El día de hoy llegué al salón de clase y ya se encontraba la maestra Adriana con Mateo, Sara, Noemí y Lisbeth. Estaban ensayando lo que iba a decir cada uno en la ceremonia cívica, ya que hoy le tocaba la ceremonia a tercero de preescolar.

La maestra les iba diciendo lo que cada uno iba a decir para que ellos lo repitieran en el micrófono. Cuando terminaron el ensayo, los niños y la maestra se fueron al baño, y cuando regresaron acomodamos las sillas y las mesas para que los niños empezarán a desayunar.

Nos sentamos todos y les ayude a arreglar sus lugares y sacar los desayunos de sus mochilas, los niños no terminaron de comer y nos fuimos a la clase de la maestra Imelda. Clara llegó llorando al salón de clase, así que la maestra se la llevó a ella y yo me lleve a los niños a su clase de música.

Una vez que llegamos, acomode las sillas para que los niños se sentaran y la profesora Imelda me pidió que les repartiré sus panderos para iniciar la clase.

La clase comenzó con la canción de saludo "Patatín patatero", luego todos nos saludamos con nuestros nombres con la canción de "Saludo de amistad" mientras cantábamos esta canción llegó la profesora Adriana, pero Clara no llegó con ella. Después la maestra Imelda preguntó qué día de la semana era y una vez que los niños contestaron se cantó la canción de "sol solecito".

Una vez que se terminó de cantar la canción, los niños se pusieron de pie y dejaron sus panderos para ver ejercicios de respiración.

Se empezó a cantar la canción de "marinillo" con la letra de la canción y la maestra tocaba el teclado.

Después sólo se tocó el ritmo de la canción y solo con la "m", después fue con "ma", para terminar, de nuevo se cantó la canción de "marinillo" con la letra.

Salimos de la clase y nos fuimos al patio principal para esperar a que tocarán el timbre para la ceremonia: la ceremonia se inició con el toque de bandera, luego se cantó el himno nacional, se hizo el juramento a la bandera y para despedir a la bandera de nuevo pusieron el toque de bandera.

Por último, los pequeños de preescolar tres dieron unas recomendaciones para cuidar el agua.

Una vez que se terminaron los honores a la bandera, la maestra Lucy dio la activación física, en el que principalmente los ejercicios fueron de estiramiento y mover los pies.

Ya que se terminó el calentamiento, cada grupo avanzo a su salón.

Ya que regresamos al salón de clase, los niños terminaron de desayunar y salimos al recreo, ahora todos los niños estuvieron por el área de las albercas de pelotas.

Cuando regresamos al salón, los niños se sentaron en sus Lugares y la maestra les preguntó si habían leído el cuento que les dejó de tarea, era el de "pulgarcito", Mateo, Sara y Diana dijeron que sus papás si les habían leído el cuento, así que la maestra les dijo que contarán que parte del cuento les había gustado más. Ya que los niños comentaron que les gustó del cuento, la maestra les volvió a leer el cuento

y puedo decir que a los niños si les gustó mucho el cuento, se les notaba la emoción en su carita.

Cuando terminó de leer el cuento, Sara pidió que ahora se quedara de tarea el cuento del "pájaro de oro". Así que, para terminar, la maestra empezó a leer las primeras cinco páginas del cuento y de tarea los papás de los niños se los iban a leer completo en su casa.

ANEXO 5



Ciudad de México, a 28 de noviembre de 2017.

MTRA. MARÍA DE LA LUZ HERNÁNDEZ ÁLVAREZ
DIRECTORA DE EDUCACIÓN ESPECIAL
PRESENTE

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL
OFICINA DE PARTES

30 NOV. 2017 6598

RECIBIDO

Por medio de la presente me dirijo a usted, para solicitar, de la manera más atenta, ^{NOMBRE: *[Signature]*} ~~se permita~~ ^{HORA: *16:45*} a la alumna ANDREA JOSELINE LOYOLA HERNÁNDEZ, con número de matrícula 14196811, quien cursa el séptimo semestre de la Opción de Campo "Educación inclusiva" en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, para que realice prácticas académicas en el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales.

Dichas prácticas se realizarán lo que resta del ciclo escolar (2017-2018) los días viernes de 08:00 a 14:00 hrs, iniciando en diciembre de 2017 y concluyendo en agosto de 2018, para que la estudiante conozca la manera como se desarrolla el proceso de intervención de los profesionales que atienden y apoyan la enseñanza de los niños ciegos y débiles visuales en dicha institución. Es importante indicar que esta experiencia y conocimientos fortalecerán su formación como futura profesional en el campo de la pedagogía y la educación en nuestro país.

Esperando contar con su apoyo, me pongo a sus órdenes y envío un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

[Signature]

DR. ARTURO C. ÁLVAREZ BALANDRA
RESPONSABLE DE LA OPCIÓN DE CAMPO
"EDUCACIÓN INCLUSIVA"
ÁREA ACADÉMICA No 5
"TEORÍA PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN
DOCENTE".

Tel. 56-30-97-00, ext. 1711

Vo. Bo.

[Signature]
MTR. IVÁN R. ESCALANTE HERRERA
COORDINADOR DEL AA No. 5

ANEXO 6



Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
Dirección General de Operación de Servicios Educativos
Dirección de Educación Especial

“Año del Centenario de la Promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”

Oficio número: AEFCEM/DGOSE/DEE/2319/2017

Ciudad de México, a 14 de diciembre de 2017

**DR. ARTURO CRISTÓBAL ÁLVAREZ BALANDRA
RESPONSABLE DE LA OPCIÓN DE CAMPO:
INCLUSIÓN EDUCATIVA ÁREA ACADÉMICA No. 5
TEORÍA PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN DOCENTE
DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PRESENTE**

La persona cuyos datos se incorporan a continuación, ha sido aceptada para realizar Prácticas Académicas del 12 de enero al 6 de julio de 2018, los viernes en horario de 8:00 a 16:00 horas en el Centro de Atención Múltiple No. 25 a cargo de la Lic. Graciela Gutiérrez González, Directora del Servicio Educativo de esta Dirección a mi cargo con domicilio en Viena No. 121, Col. Del Carmen, Delegación Coyoacán C. P. 04100

Nombre de la alumna: Andrea Joseline Loyola Hernández

Matrícula: 14196811

Licenciatura: Pedagogía

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE



**LIC. MARÍA DE LA LUZ HERNÁNDEZ ÁLVAREZ
DIRECTORA DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

Ccp. Lic. Guadalupe Lizette Romero Espinosa.-Subdirectora de Operación.-Presente

MLHA/MS/OF/AFR/AF/JA/AD

Tlalpan 515, esq. Cádiz Col. Álamos, Del. Benito Juárez, Ciudad de México, 03400. Tel.: (55) 36 01 10 00, exts.: 44233 y 44234

www.gob.mx/afsedf/

ANEXO 8



Secretaría Académica
Centro de Atención a Estudiantes
S.S.1259-2018.

Ciudad de México, Agosto 15 del 2018.

LIC. MARÍA DE LA LUZ HERNÁNDEZ ÁLVAREZ
Directora
Dirección de Educación Especial
Presente

Comunico que el (la) **C. LOYOLA HERNÁNDEZ ANDREA JOSELINE**. Con número de matrícula **14196811** de la Licenciatura en: **PEDAGOGÍA** ha cubierto el **100 %** de créditos totales que comprenden el plan de estudios de la carrera necesarios para realizar el servicio social profesional reglamentario.

Por lo que le solicito de la manera más atenta que dicha persona quede inscrita en su programa: **“ATENCIÓN EDUCATIVA A LA POBLACIÓN EN CONDICIONES DE VULNERABILIDAD ENCAUZADO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD INCLUSIVA”** y remita a la brevedad, a través del interesado, el Aviso de Aceptación correspondiente.

A efecto de cuidar el cumplimiento de los objetivos de dicho servicio, se ha indicado al estudiante que, en caso de ser aceptado, deberá elaborar un proyecto de actividades para entregar a esta Coordinación, en un plazo máximo de 10 días naturales, a partir de la fecha de inicio de Servicio Social, así como informes de actividades trimestrales.

Tanto el plan de actividades como los informes correspondientes, deberán contener el Vo. Bo. del responsable de servicio social y el sello oficial respectivo.

Es importante señalar que el periodo de prestación, será a partir de que reciba este documento y el alumno tendrá que cubrir un mínimo de 480 horas en un plazo no menor de 6 meses, ni mayor a 2 años.

Sin otro en particular y en espera de su respuesta, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

MTRO. DAVID FERNANDO BECIEZ GONZÁLEZ
Responsable del Centro de
Atención a Estudiantes

c.c.p. Interesado
c.c.p. Archivo
DFBG/RCH.



ANEXO 9



Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
Dirección General de Operación de Servicios Educativos
Dirección de Educación Especial

Oficio número: AEFCEM/DGOSE/DEE/1562/2018

Ciudad de México, a 22 de agosto de 2018.

LIC. DAVID FERNANDO BECIEZ GONZÁLEZ
RESPONSABLE DEL CENTRO DE ATENCIÓN
A ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL
PRESENTE

La persona cuyos datos se incorporan a continuación ha sido aceptada para realizar su Servicio Social en el Centro de Atención Múltiple No. 25, ubicado en Viena No. 121, Col. Del Carmen, Delegación Coyoacán, C. P. 04100 a cargo de la Lic. Graciela Gutiérrez González, Directora del servicio educativo del 27 de agosto de 2018 al 4 de marzo de 2019, en horario de 8:00 a 12:00 horas, cubriendo un total de 480 horas.

Nombre de la alumna: **Andrea Joseline Loyola Hernández**

Matrícula: **14196811**

Licenciatura: **Pedagogía**

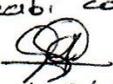
Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE


LIC. MARÍA DE LA LUZ HERNÁNDEZ ÁLVAREZ
DIRECTORA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Ccp.- Lic. Guadalupe Lizette Romero Espinosa.- Subdirectora de Operación.- Presente.

MLHA/MSOF/APR/ARF/JA/CO

Recibi copia

Graciela Gutiérrez González
Directora del CAM 25 INNU
03/09/2018